

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
РОССИЙСКАЯ АКАДЕМИЯ ОБРАЗОВАНИЯ
Федеральное государственное научное учреждение
«Институт теории и истории педагогики»
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение
«Уральский государственный педагогический университет»

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ: ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ

Монографический сборник научных трудов

Выпуск I

Москва
2014

Министерство образования и науки РФ
Российская академия образования
Федеральное государственное научное учреждение
«Институт теории и истории педагогики»
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего профессионального образования
«Уральский государственный педагогический университет»

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ: ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ

Монографический сборник научных трудов

Выпуск 1

Москва 2014

УДК 37.01
ББК 74в
М54

Ответственные редакторы:

д-р хим. наук, проф., академик РАО Е. В. Ткаченко,
д-р пед. наук, проф. М. А. Галагузова

Редакционная коллегия:

С. В. Иванова, Б. М. Игошев, Н. Л. Коршунова, С. А. Новоселов,
В. М. Полонский, Г. Н. Штинова (ответственный секретарь)

Рецензенты:

д-р пед. наук, проф., академик РАО Н. Д. Никандров,
д-р психол. наук, профессор, академик РАО А. А. Деркач

М54 Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов / отв. ред. Е. В. Ткаченко, М. А. Галагузова. — М.: Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. — Вып. 1.

ISBN 978-5-904212-32-2

В сборнике представлены статьи, освещающие различные понятийные аспекты методологии педагогики и диссертационных исследований по педагогике, некоторые были опубликованы в журналах «Педагогика», «Профессиональное образование. Столица», «Педагогическое образование и наука», «Ценности и смыслы», «Отечественная и зарубежная педагогика» и др. Цель сборника — обозначить и раскрыть различные грани методологической проблематики педагогики и диссертационных исследований, различные точки зрения по вопросам методологических концептов в понятийном аппарате педагогики, их взаимосвязь и взаимообусловленность с другими педагогическими категориями.

Сборник адресован аспирантам, докторантам, соискателям и всем тем, кого интересуют вопросы методологии педагогики и педагогических диссертационных исследований.

УДК 37.01
ББК 74в

ISBN 978-5-904212-32-2

© Уральский государственный
педагогический университет, 2014
© Институт теории и истории педагогики, 2014
© Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014

СОДЕРЖАНИЕ

ПРЕДИСЛОВИЕ	5
МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ	8
Коршунова Н. Л. Понятие методологии педагогики: к уточнению определения	8
Ткаченко Е. В. Методология педагогики и нормативно-правовое регулирование в сфере образования	20
Ипполитова Н. В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики	26
Назарова Н. М. Понятийный аспект методологии инклюзивного обучения	36
Богуславский М. В. Методология современного историко-педагогического исследования	44
Юдина Н. П. Моделирование в историко-педагогическом исследовании	60
Полонский В. М. Объектно-компонентный метод описания результатов научно-педагогических исследований	72
МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ	79
Беляева Л. А. Понятийный и содержательный аспекты обоснования диссертационного исследования	79
Шамало Т. Н., Усольцев А. П. Отражение синергетических свойств педагогических систем в диссертационных исследованиях	86
Мардахасев Л. В. Методология диссертационного исследования и его оценка	97
Саламатов А. А. Проектирование понятийно-категориального аппарата диссертационного исследования	111

Галагузова М. А.	Понятийные проблемы диссертационных исследований по педагогике	116
Бухарова Г. Д.	Опытно-поисковая, опытно-экспериментальная работа и педагогический эксперимент в диссертационных исследованиях	123
Молчанова Н. В.	Использование психологических методик в педагогических исследованиях	131
Старикова Л. Д.	Применение математических методов в диссертационных исследованиях	137
Стариков С. А.	Возможности использования информационных и коммуникационных технологий в педагогических исследованиях	150
МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАНИЯ		161
Бережнова Е. В.	Культура педагога-исследователя	161
Котляров И. Д.	Некорректные заимствования и научная этика	167
Иванова С. В.	О проблеме плагиата в науке и образовании	173
Новоселов С. А., Игошев Б. М.	Диссертация по педагогике как объект охраны интеллектуальной собственности	182
Третьякова В. С.	Самопрезентация диссертанта как личности и исследователя	194
Суленева Н. В.	Ораторское искусство в научной деятельности: понятийный аспект	202
СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ		208

ПРЕДИСЛОВИЕ

Педагогическая наука на современном этапе ее развития переживает сложный и очень интересный период существенного расширения и обновления методологических оснований исследования, познания педагогической реальности. Это обусловлено прежде всего кардинальными и принимающими перманентный характер изменениями самого объекта изучения — тех многообразных явлений, которые в совокупности составляют сферу педагогики. А провести границу этой социальной сферы сегодня чрезвычайно сложно. И не только потому, что в современном мире социальные функции образования, составляющего каркас педагогической сферы общества, приобретают все более определяющий, системообразующий характер — трудно представить как жизнь отдельного человека, так и любой организации вне разнообразных форм обучения, образования, необходимость в которых возникает постоянно. Сложно вообще найти такое явление в жизни, которое не могло бы нести в себе того или иного педагогического смысла.

Однако такая открытость, «безграничность» области педагогического знания таит в себе опасность разрушения его научной целостности, «растаскивания» по разным «междисциплинарным» научным отраслям, возникающим на пересечении самых разных наук — гуманитарных, социальных, естественных, экономических и др. Преодолеть эту негативную тенденцию, которая уже сегодня начинает проявляться с достаточной очевидностью, можно только путем совершенствования методологического инструментария научно-педагогических исследований, повышения их общей методологической культуры. Именно поэтому методологическая проблематика в педагогике должна занять центральное место в развитии этой науки на современном этапе.

В то же время сегодня, на фоне лавинообразного увеличения числа диссертационных исследований по педагогике, проблемы методологии незаслуженно оказались вне системного научного интереса ученых-педагогов. И этой ситуации не меняет обилие научно-педагогических работ, посвященных различным методологическим подходам, применяемым в образовании, таким как личностный, компетентностный, системно-дея-

тельность и др., поскольку эти работы носят, главным образом, теоретический и научно-практический характер.

В этом контексте представляется важным привлечь внимание научно-педагогического сообщества именно к методологическим проблемам педагогики, к системному осмыслению ее методологических основ и исследовательского инструментария. Без этого решение очень актуальной на сегодняшний день проблемы повышения качества и методологической культуры научно-педагогических, в первую очередь диссертационных, исследований невозможно.

Именно это определило и тематику, и жанр предлагаемого издания, целью которого является объединение всех исследователей, заинтересованных в решении проблем совершенствования методологических основ педагогической науки, для совместного обсуждения различных аспектов этой проблематики и поиска путей повышения методологической культуры научно-педагогических исследований.

Первый выпуск монографического сборника научных трудов «Методология педагогики» акцентирует внимание на понятийном аспекте проблемы. В сборнике представлены статьи, освещающие различные понятийные аспекты методологии педагогики и диссертационных исследований по педагогике, некоторые из них были ранее опубликованы в журналах «Педагогика», «Профессиональное образование. Столица», «Педагогическое образование и наука» и др.

Цель данного выпуска — обозначить и раскрыть различные грани методологической проблематики педагогики и диссертационных исследований, различные точки зрения по вопросам методологических концептов в понятийном аппарате педагогики, их взаимосвязь и взаимообусловленность с другими педагогическими категориями.

Статьи в сборнике сгруппированы в три раздела.

Первый раздел «Методология педагогики» включает статьи, посвященные уточнению определения понятия «методология педагогики» (Н. Л. Коршунова), его взаимосвязи с процессами нормативно-правового регулирования в сфере образования (Е. В. Ткаченко), раскрытию специфики смыслового наполнения этого понятия в различных педагогических отраслях (статьи Н. В. Ипполитовой, Н. М. Назаровой, М. В. Богуславского, Н. П. Юдиной), а также сущности объектно-компонентного метода описания результатов научно-педагогических исследований (В. М. Полонский).

Статьи раздела «Методология диссертационного исследования по педагогике» раскрывают различные понятийные аспекты методологически

корректного представления и оформления диссертационного исследования, в частности, его обоснования (Л. А. Беляева), отражения синергетических свойств объекта исследования (Т. Н. Шамало, А. П. Усольцев), оценки исследования (Л. В. Мардахаев), построения понятийно-категориального аппарата (А. А. Саламатов, М. А. Галагузова), применения различных методов (Г. Д. Бухарова, Н. В. Молчанова, Л. Д. Старикова, С. А. Стариков).

В третьем разделе «Методологическая культура исследования» объединены статьи, в которых рассматриваются различные этические проблемы проведения и презентации научно-педагогических исследований (Е. В. Бережнова, И. Д. Котляров, С. В. Иванова, С. А. Новоселов, Б. М. Игошев, В. С. Третьякова, Н. В. Суленева).

Коллектив авторов и редакционная коллегия сборника надеются, что данная проблематика вызовет искренний интерес у исследователей и желание высказать свое мнение по различным актуальным проблемам развития методологии педагогики. С благодарностью будут также приняты предложения по тематике дальнейших обсуждений в последующих выпусках сборника.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ

Н. Л. Коршунова ПОНЯТИЕ МЕТОДОЛОГИИ ПЕДАГОГИКИ: К УТОЧНЕНИЮ ОПРЕДЕЛЕНИЯ¹

Становление методологии как целостного и относительного самостоятельного структурного раздела педагогики, осуществляющего рефлексию над научно-педагогическим исследованием, началось в 60-х гг. XX в. Однако вопрос о том, что такое методология педагогики, на сегодняшний день не имеет однозначного ответа. В некоторой степени это обусловлено тем, что до настоящего времени в академической среде не выработалось единого понимания методологии вообще. В ряде работ В. В. Краевского, в том числе в учебных пособиях автора (см., например, [9]), отмечается, что методологию истолковывают по-разному в зависимости от уровня рассмотрения. В широком смысле слова методологию трактуют как систему принципов и способов построения теоретической и практической деятельности, а также как учение об этой системе. В соответствии с этим методологию педагогической науки рассматривают как учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности в области педагогической теории и практики. Согласно другому, тоже широкому, определению, методология — это учение о методе научного познания и преобразования мира. По этому образцу методологию педагогики понимают как учение о познании и преобразовании педагогической действительности.

Вместе с тем в современной литературе речь идет прежде всего о методологии научного познания, которую понимают как учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности. В этой ситуации между разными подходами приходится выбирать. Разработка методологических оснований для проведения исследований в области образования и повышения их качества была и остается важнейшей задачей педагогики. Именно поэтому, как отмечает В. В. Краевский,

¹ Публикуется по изданию: Педагогика. 2013. № 6. С. 12—20.

приведенное определение методологии научного познания применительно к нашей, специальной науке об образовании было избрано для определения понятия методологии педагогики учеными, занятыми работой в этой области [10, с. 17].

Четкое определение методологии педагогики сложилось в нашей науке на основе взглядов М. А. Данилова и В. В. Краевского. Воспроизведем его: «Методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность (определение М. А. Данилова. — *Н. К.*), а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований (добавлено В. В. Краевским. — *Н. К.*)» [9, с. 169].

Достоинством явленного посредством данного определения понимания места и специфики методологии педагогики в системе производства научного знания является связь конкретно-научной и общей методологии науки, учет деятельностного аспекта науки в целом, а также учет специфики педагогики, что нашло выражение в сепарации методологической деятельности в области педагогики, отделения ее от специально-научной деятельности в сфере образования. Логика развития такого понимания методологии шла по линии движения от классической версии науки и ее методологии к неклассической, расширения знаниевого аспекта науки деятельностным, вычленения деятельностного аспекта методологии и сочетания его со знаниевым в едином целом.

До середины 80-х — начала 90-х гг. прошлого века специфика методологии педагогики казалась незыблемой. Примерно в это же время в педагогическом сознании возникает дискуссия о практических аспектах методологии педагогики, что по наблюдениям Р. В. Почтера [12], привело к выделению в ее структуре новых квазиразделов типа «методология практики», «методологии управления», «методология игровой деятельности» и т. п. В специальной литературе последних лет [9; 10] отмечены факты выхода в свет трудов, в которых рассматриваются вопросы «практической методологии», «методологии образования», «методологии проектирования новых образовательных стандартов и новых образовательных программ», «методологии проектирования учебников»; добавим от себя к этому перечню обнаруженные нами вопросы «методологии управления образованием», «прикладной методологии процесса вузовского обучения».

Автор одного из таких трудов А. М. Новиков предлагает рассматривать методологию как учение «об организации деятельности вообще, не касаясь содержания деятельности» [11, с. 301]. Другие, А. В. Коржув и В. А. Попков, авторы в целом весьма содержательной, интересной и своевременной книги «Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании», также слишком расплывчато понимают методологию педагогики, причисляя к наиболее значимым методологическим проблемам проблему содержания вузовского образования, проблему подготовки преподавателя высшей школы [5, с. 32—33].

Такая ситуация, по справедливой оценке В.В. Краевского, неоднократно им данной, несет риски как для самой педагогики, так и для ее методологии, угрожая их ликвидацией (см., напр., [10]), а с точки зрения Р. В. Почтера, «позволяет говорить о «кластеризации» современного методологического знания и некоторой его дезинтеграции, которая отчасти препятствует эволюции методологического сознания в педагогической науке в направлении утверждения постнеклассического типа научной рациональности» [12, с. 95].

Встречаются и противоречивые оценки по поводу «размывания» объектно-предметной специфики методологии педагогического исследования. Так, Р. В. Почтер в начале текста своей недавно вышедшей в свет статьи «Методологические исследования в педагогике: ретроспектива и современное состояние» [12] высказывает сожаление в связи с ситуацией неконтролируемого «размножения методологий», появлением методологии управления образованием, методологии практико-педагогической деятельности. Но уже в середине текста сетует на то, что специальная разработка особенностей этих «новых методологий» ведется слишком медленно.

Что же происходит? Как можно расценить подобные «нестыковки», противоречия и устойчивое стремление трактовать методологию предельно широко, с «выходом» в практическую плоскость? Проще всего было бы ограничиться критикой неприемлемых взглядов. Проще в том смысле, что критика, взятая сама по себе, автоматически снимает ответственность критикующего за активные действия и свидетельствует об отказе принимать на себя обязательства по улучшению сложившегося положения. Кроме того, необходимо учесть, что каждый имеет право на свое видение. Поэтому одной только критикой делу не поможешь. Куда более продуктивной выглядит установка на понимание оппонента: почему он выражает именно эту точку зрения, почему его не устраивают иные аргументы. Она основана на рекомендациях известного биолога и

методолога науки Александра Александровича Любищева и его ученика Сергея Викторовича Мейена [15], попытаться прежде всего укрепить, а не оспорить позиции своих оппонентов, додумать вместе с ними те аргументы, которые они сами не высказывают явно, стремясь при этом разделить их образ мыслей и неосознаваемые интуиции, реконструировать в дискуссии возможные мыслительные ходы ее участников. Такой способ был осуществлен нами ранее, в исследовании природы закономерностей педагогической деятельности [6] и в одной из последующих работ [7] получил название — **додумывание**. Прибегнем к этому способу.

Тогда представляется, что расширение трактовки методологии педагогики, раздвигание ее границ до практической сферы происходит не только по причине языковой небрежности или невнимания к приводимым логическим доводам в пользу противоположного взгляда. Частые разговоры о методологии педагогической практики не случайны, они показывают значимость данного вопроса для научного сообщества, что подтверждают нередкие выплески эмоций спорящих сторон. Однако нескрываемые эмоциональные переживания отдельных работников науки, связанные с тем или иным пониманием методологии педагогики, вызваны разными источниками и потому имеют различную содержательную основу: в одних случаях проявляется беспокойство по поводу сохранения трактовки методологии педагогики как методологии научного познания, целостности методологического знания, в других — озабоченность возможной утратой связи этого знания с реальной образовательной практикой.

Между тем позиция М. А. Данилова и В. В. Краевского, представленная в данном ими определении понятия методологии педагогики, не отвергает ее практической направленности. Практическая ориентация методологии педагогики обнаруживается, на наш взгляд, в двух направлениях. Первое направление — практика научного исследования — видно из самого определения методологии педагогики и характера ее объектной сферы. Объект методологии — сам процесс исследования педагогических явлений и его результат — система знаний о педагогической науке. «Методологическое исследование в области педагогики, — отмечает Р. В. Почтер, — опирается на особый *эмпирический материал* (курсив мой. — Н. К.), отражающий реальное состояние опыта научно-исследовательской деятельности в той или иной области педагогики...» [9, с. 94]. Второе направление — образовательная практика — задается предметом методологии. Вот что о нем пишет В. В. Краевский: «Предмет методологии педагогики — это соотношение между педагогической действительностью и ее отражением в педагогической науке. Последовательная кон-

кретизация и углубление этого определения дает возможность включить в него понятие практической педагогической деятельности. Тогда уже в исходном пункте построения педагогической теории найдет применение подход с позиций практики, при котором наряду с наличными характеристиками объектной области отражаются также тенденции ее изменения и преобразования» [там же, с. 169].

Однако совершенно очевидно, что какая-то часть научно-педагогического сообщества не удовлетворяется таким подходом, в силу которого педагогическая наука влияет на практику не прямо, а опосредованно, через педагогическую теорию. Неудовлетворенность научно-педагогического сообщества усугубляется тем обстоятельством, что в настоящее время наука, не исключая педагогику, совершает переход к третьему типу научной рациональности — постнеклассической научности. В. В. Краевский, ссылаясь на публикации, в том числе, философские, выделяет одно из свойств современного научного мышления — методологичность, характеризующую как осознанное отношение к средствам и предпосылкам деятельности по формированию и совершенствованию научного знания [там же, с. 167]. Вместе с тем нельзя не заметить происходящий в настоящее время подъем прикладной науки, общественный интерес к этому типу науки и тенденции к приобретению фундаментальными теориями прагматического аспекта. Обратимся к определениям фундаментального и прикладного, данным Б. И. Пружининым: «Фундаментальное и прикладное в науке — интегральные характеристики типов научно-познавательной деятельности, различающиеся по своим целевым установкам. Цель фундаментального исследования — знание как таковое, максимально объективная, полная и точная, рациональная репрезентация реальности. Цель прикладного исследования — инструментально-эффективное знание о фрагменте реальности, предназначенное для решения конкретной практической задачи» [13, с. 190]. Тем не менее как бы ни различались между собой фундаментальная и прикладная науки, — замечает Б. И. Пружинин, — все эти различия сами по себе отнюдь не исключают сочетания, взаимодействия и даже проникновения элементов фундаментального и прикладного в познавательной деятельности [там же, с. 191]. Сказанное находит подтверждение в наблюдениях С. И. Колташ, свидетельствующих о выстраивании нового типа педагогики как науки на базе взаимосвязанного единства фундаментальности и практической ориентированности [4, с. 3].

Как и наука в целом, методология имеет «деятельностный» аспект, занимаясь производством методологического знания. Последнее относится

к знаниевому (фундаментальному) аспекту методологии. Но, как известно (см., напр., [9, с. 165]), методология вырабатывает знания в двух формах: в дескриптивной (описательной) и в прескриптивной (нормативной), так что различают два типа методологии, объединенные общей функцией — служить руководством, ориентиром в научной работе. На регуляцию научно-познавательной деятельности в области образования, на помощь педагогам-исследователям прямо обращено нормативное методологическое знание.

В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи, связанные с разработкой рекомендаций и правил осуществления научной деятельности. Дескриптивный же анализ имеет дело с описанием уже осуществленных процессов научного познания.

Будем, однако, помнить, что и педагогика, и ее методология существуют ради практической деятельности. «В области педагогики практическая деятельность соотнесена с деятельностью научной и, что не всегда принимается во внимание, с методологической», — справедливо замечает В. В. Краевский [там же, с. 167].

Но верно и обратное: методологическая деятельность, методологическое знание связаны не только с научной деятельностью, но и с практической. Не так давно по этому вопросу убедительно высказывался Б. И. Пружинин [14] в докладе, сделанном на *Отделении философии педагогики и теоретической педагогики РАО 25 января 2011 года*. С позиции автора, для педагогического исследования важнейшее значение имеет не рефлексия над исследованием сама по себе, ограничивающаяся описанием параметров и стандартов его научности, но рефлексия, обеспечивающая возможность соотносить даже самые отдаленные от прямых педагогических задач высоконучные размышления с педагогической ситуацией, с реальным живым педагогическим опытом.

Источник возможных недоразумений в вопросе связи методологии педагогики и практики образования, ведущих к расширительной трактовке методологии в известных определениях, видится в том, что в базовом для нас определении М. А. Данилова — В. В. Краевского слово «практика», возможно, понимается слишком узко: предположительно, под этим словом молчаливо понимается только практика, отраженная в теории. Действительно, в этом случае между методологией и практикой возникает опосредованная теорией связь. Но есть еще реальная образовательная практика, где подобная связь также может возникнуть. Именно о таком виде практики идет речь в формулировке одной из совокупности многих методологических проблем, приведенной в учебном пособии

В. В. Краевского «Общие основы педагогики»: способы использования дидактических знаний в школьной практике [9, с. 171].

Педагог-практик (учитель, преподаватель и др.) в отличие от педагога-исследователя, выстраивающего методологическое обоснование своей научной работы и прибегающего в связи с этой необходимостью к педагогическому знанию (в случаях, когда дело касается методологических исследований, — то и к методологическому знанию) *преимущественно* (курсив мой. — Н. К.) в готовой форме, в целях методического обоснования собственной профессионально-практической деятельности *всегда* (курсив мой. — Н. К.) использует педагогическое знание не в прямом, а в преобразованном виде (если только он не преподаст педагогику, но об этом следует вести особый разговор). Причем знания о том, какие виды педагогического знания существуют, какова их структура, что такое методическое обоснование, какие источники такого рода обоснования выявлены, в чем сущность методической рефлексии и т. п., как нетрудно догадаться, производит методология педагогики, ее деятельностный аспект. Содержатся же они в описательном (фундаментальном) блоке ее знаниевого аспекта.

Как уже отмечалось выше, на регуляцию научно-познавательной деятельности в области образования, на помощь педагогам-исследователям прямо направлено знание, которое также вырабатывается в деятельностном аспекте методологии, а содержится в прескриптивном секторе ее знаниевого аспекта, — это нормативное методологическое знание.

С помощью нормативного знания ученый-педагог производит новое педагогическое знание, что предполагает также *использование* в научной работе имеющегося знания. Чтобы сказать, где же должны вырабатываться и где содержаться *рекомендации по использованию* материалов педагогической науки в работе педагога-практика, нужно для начала ответить на вопрос, в каких видах деятельности осуществляется процедура использования. Прежде всего здесь следует указать на деятельность проектирования учебно-воспитательной работы. Такой деятельностью занят, к примеру, преподаватель педагогики педвуза, когда при подготовке к лекционным занятиям трансформирует материалы науки в содержание учебного курса, или школьный учитель — когда создает методическое сопровождение по преподаванию своего учебного предмета. Творчески работающему педагогу приходится также применять научно-педагогическое знание в каждодневном труде при решении профессиональных задач, при анализе собственной работы. Во всех ситуациях подобного рода по использованию педагогических знаний связь науки и практики присутствует особенно отчетливо. Поскольку связь педагогической науки

и педагогической практики является предметом методологии педагогики, то знание о том, как наилучшим образом *использовать* науку педагогику в образовательной деятельности, также входит составной частью в содержание методологии педагогики, в предскриптивный (нормативный, предписывающий, прикладной) отсек ее знаниевого аспекта, а производится в деятельностном аспекте методологии.

Нам встретилось определение понятия методологии педагогики, в котором этот ее контекст (использование педагогических знаний в практике) учтен: «Методология педагогики — это учение о педагогическом знании, о процессе его добывания, способах объяснения (создания концепции) и практического применения для преобразования или совершенствования системы обучения и воспитания» [3, с. 40]. Но, заметим в скобках, к сожалению, здесь не представлен деятельностный аспект науки, а применение знаний, напротив, связывается только с практикой, т. е. применение педагогических (включая методологические) знаний в научно-исследовательской деятельности не предусмотрено.

На основе вышесказанного правомерно сделать вывод о том, что в рассматриваемом определении М. А. Данилова и В. В. Краевского контекст использования педагогических знаний в практике был выпущен из виду. Однако определение понятия — хотя и емкая, но недостаточная его характеристика. Содержание определяемого понятия дополнительно раскрывается в других понятиях и концепциях, с ним сопряженных. Так, В. В. Краевским разработана концепция связи научной и учебной работы преподавателя педвуза, и эта концепция, бесспорно, методологическая, направленная на регуляцию педагогической деятельности вузовского преподавателя педагогики, содержит нормативы по проектированию преподавателями педагогических кафедр собственных, «авторских» курсов [8]. Е. В. Бережновой разработано содержание понятия «методологическая культура» с его ответвлениями на «методологическую культуру ученого» и «методологическую культуру педагога-практика» [2]. Именно понятие методологической культуры педагога-практика отражает весь спектр возможного использования практикующим педагогом научно-педагогических знаний, внутри которого проектирование занимает видное место.

Таким образом, современная методология дает убедительные свидетельства того, что она уже отходит от позиции собственного развития и формирования как исключительно методологии педагогического исследования. Тем не менее зафиксированный сдвиг не находит отражение в рассматриваемом определении методологии педагогики. Поэтому одновременно можно констатировать следующее. Методолого-педагогической

наукой в должной степени не осознается риск утери понимания прикладной сути этого вида знания в отношении применения его для нужд педагогической практики. Такой вывод правомерно сделать на основе того, что имеющееся определение методологии педагогики, давно ставшее привычным и в этом смысле — классическим, но частично уже не отвечающее современным представлениям, до сих пор не модифицировано, хотя предпосылки для этого имеются. Дефицитарный характер определения понятия методологии педагогики, данного М. А. Даниловым и В. В. Краевским, по логике вещей ставит под вопрос корректность понятий «методологическая культура педагога-практика», «методологическая культура учителя». Для того чтобы в дальнейшем мыслить непротиворечиво, нужно либо внести соответствующее дополнение в имеющееся определение, либо отказаться от понятия «методологическая культура педагога-практика», что было бы нежелательно и неверно: ведь фактически, как справедливо замечает Б. И. Пружинин [14], элемент педагогического исследования присутствует в деятельности каждого работающего педагога. Без осмысления педагогической ситуации, педагог — не педагог и ситуация — не педагогическая. Отсюда мы выбираем первое — работу с понятием методологии педагогики.

Тогда определение методологии педагогики в откорректированном виде будет выглядеть так: методология педагогики есть система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, *и их использования в практике* (выделенное курсивом добавлено мной. — Н. К.), а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований.

Таким образом, структура определения понятия методологии педагогики включает в себя три аспекта: знаниевый, деятельностный и аспект применения знаний.

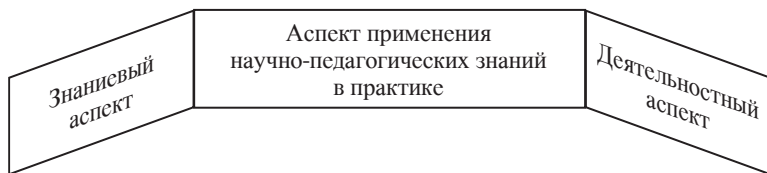


Рис. Структура определения методологии педагогики

Нормативность методологического знания в данном определении представлена в полной мере, как по отношению к научной, так и практи-

ческой педагогической деятельности; вместе с тем связь науки и практики оказалась достаточно зримо представленной, так что нет необходимости прибегать к услугам модной ныне праксиологии (как это делается иной раз), не учитывающей специфику педагогики.

Кроме того, преимущество предложенного варианта нам видится во включении в структуру определения ценностного аспекта, связанного с использованием педагогических знаний, что согласуется с общей направленностью движения науки к своему постнеклассическому типу.

Достроенное определение не уравнивает понятие методологии педагогики с понятием методологии практической педагогической деятельности, но позволяет ликвидировать тот зазор в нем, через который в методологическое самосознание проникала опасная мысль назвать методологией, к примеру, учение об организации деятельности, — зазор, который при определенной активности способен углубить его до полного распада методологии и вместе с ней — педагогики. Такой сценарий развития ситуации предвидел В. В. Краевский. Полезно было бы прислушаться к его голосу: если подобные взгляды претворятся в жизнь, — считал он, — педагогическая наука прекратит существование — вместо нее теперь будет методология как учение об организации деятельности; естественно, нужно будет отменить и методологию — ее место займет общее учение об организации деятельности [10, с. 19—20]. В нашем же случае обновленного понимания методологии она по-прежнему относится к научной, а не к практической деятельности, только не ограничивается рамками научного исследования, охватывает рефлексией более широкий контекст, включая в него процедуру использования педагогического знания, что вызывает потребность ее специального изучения, в знаниях принципов и способов применения научно-педагогического знания для решения задач практики образования.

Например, принципы отбора содержания педагогических дисциплин в вузе — вопрос, в первую очередь, методологический, что означает претензию методологического мышления на практичность, усложнение проведенной специально-научной, дидактической работы (скажем, по выявлению закономерностей обучения, формулировке принципов обучения) разработками методолога (или человека, выполняющего его функции) на порядок и предъявляет новый уровень требований к педагогическому курсу и к «человеческому материалу». Возникают ситуации личностной ответственности за предстоящие успехи и поражения в деле создания образовательных стандартов или конструирования вузовского курса педагогики, в конечном счете — за результаты педагогической компетентности будующих учителей.

Другим примером может послужить работа А. А. Арламова [1] по поиску методологических ориентиров в создании концептуального обеспечения гражданского воспитания личности. (Жаль только, что в названии публикации аспект концептуализации не нашел отражения). Она репрезентирует тот тип ожидаемой практикой рефлексии, который обеспечивает связь научно-теоретического исследования с конкретными проблемами педагогической работы и опытом, накопленным работающим педагогом в процессе его педагогической деятельности. Высказано предположение, что педагогическое влияние, имеющее своей целью формирование гражданина, может опираться не столько на нормативные педагогические модели, сколько на установки деятельностного подхода и разработанные на его основе стратегии, позволяющие осмыслить соответствующие педагогические задачи в контексте конкретных ценностных установок личности.

Впоследствии опыт использования предложенных принципов в проектной деятельности на всех уровнях конструирования содержания педагогических дисциплин и поиска методологических ориентиров для концептуального осмысления воспитания личности гражданина России послужит новым эмпирическим материалом для новых, специально-научных (в области дидактики и теории воспитания) и методологических исследований.

Таким образом, внесенное приращение в определение понятия методологии педагогики, сформулированное М. А. Даниловым и В. В. Краевским, позволяет с учетом полноты взаимосвязи и взаимодействия научной и практической сторон единой педагогической деятельности придать ему большую целостность в сравнение с имеющимся вариантом и в то же время оставаться в рамках научной методологии.

Литература

1. Арламов, А. А. Методологические ориентиры воспитания личности гражданина России [Текст] // Педагогика. — 2010. — № 6. — С. 27—29.
2. Бережнова, Е. В. Формирование методологической культуры учителя [Текст] // Педагогика. — 2001. — № 4.
3. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Академия, 2001.
4. Колташ, С. И. Развитие методологии отечественной педагогики (середина 60-х –80-е годы XX века) [Текст] : моногр. — Хабаровск, 2003.

5. Коржуев, А. В. Традиции и инновации в высшем профессиональном образовании [Текст] / А. В. Коржуев, В. А. Попков. — М. : Изд-во МГУ, 2003.

6. Коршунова, Н. Л. О природе закономерностей педагогической деятельности [Текст] // Педагогика. — 1993. — № 5. — С. 58—61.

7. Коршунова, Н. Л. Позиция ученого в свете тенденций постнеклассической рациональности в педагогике [Текст] // Опыт-экспериментальная работа в образовательных учреждениях. Контекст модернизации образования: Материалы Всероссийской науч.-практ. конф. по методологии педагогики (1—2 ноября 2004 г.). — Краснодар, 2004. — С. 239—245.

8. Краевский, В. В. Повышение квалификации — что это значит сегодня [Текст]. — Бийск, НИЦ БиГПИ, 1996.

9. Краевский, В. В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. — 2-е изд., испр. — М. : Академия, 2005.

10. Краевский, В. В. Актуальные проблемы методологии педагогики в постнеклассический период развития науки [Текст] // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки / науч. ред. В. В. Краевский — М. ; Краснодар, 2008. — С. 14—22.

11. Новиков, А. М. Методология образования [Текст]. — М. : Эгвес, 2002.

12. Почтер, Р. В. Методологические исследования в педагогике: ретроспектива и современное состояние [Текст] // Актуальные проблемы методологии педагогического исследования в постнеклассический период развития науки / науч. ред. В. В. Краевский — М. ; Краснодар, 2008. — С. 91—102.

13. Пружинин, Б. И. Ratio servies, Контуры культурно-исторической эпистемологии [Текст]. — М.: Изд-во РОССПЭН, 2009.

14. Пружинин, Б. И. Методология педагогического исследования: итоги, проблемы, перспективы (доклад на Отделении философии педагогики и теоретической педагогики РАО 25 января 2011 года). Рукопись.

15. Шрейдер, Ю. Этика — компонент методологии науки [Текст] // Вестник высшей школы. — 1991. — № 6—7.

Е. В. Ткаченко
МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ
И НОРМАТИВНО-ПРАВОВОЕ РЕГУЛИРОВАНИЕ
В СФЕРЕ ОБРАЗОВАНИЯ

Проблемы взаимосвязи и взаимовлияния методологии педагогики и нормативно-правового регулирования в сфере образования, без сомнения, существовали и раньше. И это вполне закономерно в силу относительной самостоятельности методологии науки как арсенала средств изучения, исследования объекта, в данном случае — педагогической реальности во всей ее многомерности, с одной стороны, и механизмов социального (государственного) регламентирования процессов функционирования этого сложнейшего объекта познания — с другой. Однако характер, степень, даже острота такого взаимовлияния в разные периоды развития нашей страны были различны.

Не претендуя на глубокий ретроспективно-сравнительный анализ, тем не менее, можно отметить, что в советский период, когда приоритетной в образовании была цель воспитания, а цель обучения, имевшая ярко выраженную когнитивную, «ЗУНную» направленность, носила во многом подчиненный характер, методология педагогики играла определяющую роль. Это выражалось в том, что структура и функционирование всей системы образования, нормы и формы ее организации были ориентированы прежде всего на решение идеологических по своей сути задач «воспитания гражданина коммунистического общества», и поэтому именно методология педагогики, вырабатывавшая и систематизировавшая в первую очередь методы воспитания, превалировала над механизмами нормативно-правового регулирования образовательной деятельности.

В период постсоветского реформирования ситуация принципиально изменилась. Новые отношения в сфере образования, получившие правовое закрепление в Законе РФ «Об образовании» (1992/1996), не имели столь же четкой идеологической подоплеки, что многими рассматривалось как крайне негативный фактор. Ослабление идеологической компоненты образования на фоне усиления нормативно-организационной составляющей, казалось, должно было привести и к ослаблению его методологических основ. Однако время показало, что новая нормативно-правовая ситуация, при всей ее неоднозначности, создала реальные условия для поиска новой парадигмы образования, для педагогических инноваций

и экспериментов на всех уровнях образовательной системы, охвативших буквально все педагогическое сообщество. И это, в свою очередь, дало толчок бурному развитию методологии педагогики, исследованию и разработке новых методов и методологических подходов, их инструментальной — методической и технологической — проработке. Так, получили развитие личностный, деятельностный, культурологический, социально-педагогический и другие методологические подходы, которые сегодня уже стали «плотью и кровью» отечественной педагогики.

Более того, осознание значимости методологических оснований для результативности, эффективности образовательной деятельности обусловило еще один новый аспект взаимосвязи методологии педагогики и нормативного регулирования в сфере образования, который ярко проявился в ходе модернизации отечественного образования. Речь идет о нормативном закреплении не только структурно-функциональных, но и методологических параметров тех или иных преобразований в регламентирующих документах образования. Так, Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года в образовательную практику был «внедрен сверху» компетентностный подход, а ФГОС общего образования закрепил в качестве методологического основания педагогической деятельности системно-деятельностный подход. Существенно то, что и в том и в другом случае именно нормативное закрепление методологического подхода послужило основанием и даже отправной точкой для его масштабного и всестороннего научно-педагогического осмысления, а не наоборот.

Можно спорить о том, хорошо это или плохо, правильно или не правильно — за последние годы в научных и публицистических источниках выражено множество самых разных точек зрения по этому поводу. Однако хотелось бы обратить внимание на другой аспект данной проблемы. В любом случае развитие методологии педагогики только стимулируется нормативно-организационными преобразованиями, независимо от степени их «продуманности» и «научной обоснованности», поскольку в конечном счете значимость тех или иных педагогических методов, их действенность и результативность проверяются социальной практикой, а инструментов для ее познания и оценки дает именно научная методология.

Очень показательна с этой точки зрения, на наш взгляд, «реформа» профессионального образования, получившая правовой статус в новом Законе «Об образовании в Российской Федерации» (2013).

Наиболее радикальным изменением системы образования, по сравнению с предшествующим Законом, является отсутствие в нем уровня «начальное профессиональное образование» (НПО). Еще в ходе обсуждения

законопроекта его авторы успокаивали общественность тем, что закон, якобы, не отменяет НПО, а «повышает его уровень до СПО». Однако, можно ли, изменив только название, «повысить уровень»?

Во-первых, программы НПО и СПО ориентированы на подготовку работников различных квалификационных категорий. И это реальная социальная потребность.

Не секрет, что наша страна остро нуждается в рабочих кадрах, причем разного уровня квалификации. Такие негативные процессы последних десятилетий, как возрастающее сокращение трудоспособного населения, острая конкуренция в сфере образования, увеличение платного профобразования, вступили в противоречие с возрастающим спросом рынка труда на качественную рабочую силу, особенно на высококвалифицированных рабочих и специалистов среднего звена. На отечественном рынке труда рабочих высокой квалификации осталось менее 5 %, в то время как в развитых странах — 45—70 %. Совсем недавно В. В. Путин, отмечая, что дефицит высококвалифицированных кадров сегодня — серьезнейшая проблема российской экономики, поставил задачу подготовить к 2030 году 25 млн рабочих, из них 10 млн рабочей аристократии. Именно в ответ на эту социальную потребность Концепцией модернизации российского образования на период до 2010 года было предусмотрено опережающее развитие начального и среднего профессионального образования.

Однако новым Законом фактически произведен демонтаж государственной системы подготовки рабочих кадров. Все образовательные структуры переданы в ведение регионов и муниципалитетов. В соответствии с новым законодательством, федеральной системы подготовки рабочих кадров нет даже в атомной, космической, оборонной, авиационной промышленности. И как в этих условиях будет решаться поставленная В. В. Путиным задача — невозможно представить. Или она утратила свою актуальность?

По существу, принятие закона оставляет экономику страны без устойчивых системных форм подготовки рабочих кадров разных уровней квалификации.

Отлаженную и достаточно эффективную систему НПО закон заменяет нелегализованным «ускоренным профессиональным обучением» (до трех, шести месяцев, до года). При этом ускоренные программы обучения будут составляться произвольно и не иметь сопряжения с государственными образовательными стандартами. Это означает, что в нашей стране впервые профессиональное обучение миллионов молодых людей примет «тупиковый характер».

Не трудно спрогнозировать, что такая ускоренная подготовка приведет к формированию в стране широкой прослойки (счет пойдет на миллионы) низкоквалифицированной молодежи, к углублению социальной дифференциации, люмпенизации страны, формированию «низшего» класса малообразованных тружеников, подрывающих процессы роста среднего класса и перспективы демократизации страны. И это в ситуации постоянно возрастающих требований к квалифицированным рабочим грядущей экономики знаний. Кроме того, это создаст базу для системных катастроф и трагедий на земле, воде, в воздушном пространстве, что уже и наблюдается.

Предлагаемый в законе как самостоятельный вид образовательных услуг — профессиональная подготовка — не исключается. Она позволяет осваивать наиболее простые трудовые функции. Но этот уровень квалификации в терминах рамки квалификаций предшествует уровню НПО и является этапом освоения квалификации НПО.

Развитие современной системы профессионального образования России до этого шло по другому направлению — к формированию унифицированных учреждений типа «техникум» («лицей» или «колледж»), в которых могли реализовываться разноуровневые программы и вестись профессиональная подготовка. Вместо этого предлагаются несколько разнотипных учреждений, различающихся и по уровням образования, и по названиям.

Таким образом, предложенные в законе исключение НПО как уровня образования и сохранение двух видов профессиональных образовательных организаций для уровня среднего профессионального образования противоречат здравому смыслу, наработанной практике формирования многоуровневых комплексов непрерывного профессионального образования и реализации многоступенчатых образовательных программ.

Кроме того, немаловажно, что НПО было предметом особой заботы и внимания советского и российского государств еще и в силу его ярко выраженной социальной функции. Как известно, НПО было своего рода социальным лифтом для подростков из неполных, неполноценных и малообеспеченных семей, для незащищенной и неблагополучной молодежи группы риска, для лиц с ограниченными возможностями здоровья. Особый урон наносит упразднение уровня начального профессионального образования сельским регионам, лишая права на существование тысячи учреждений НПО в поселках и сельской местности, где эти учреждения чаще всего единственная возможность для сельской молодежи получить профессию. Иными словами, НПО давало возможность любому молодому

му человеку, независимо от его социальных возможностей, получить первую профессию и войти в мир труда.

В России были, есть и еще долго будут сотни тысяч социально неблагополучных молодых людей, сирот, лиц с ограниченными возможностями здоровья, и с кем им быть — с преступным миром или с людьми полезными для общества и государства — во многом будет определяться нашим новым законодательством. Поэтому НПО — это не только национальная традиция России, но и острая социальная необходимость.

Изменения в новом Законе затрагивают и уровень СПО, который необоснованно включается в ведение высших учебных заведений. В этом просматривается занятая Минобрнауки РФ в последние годы вузоцентристская модель профессионального образования, противоречащая реальным потребностям современной экономики.

Согласно логике Закона, надо было бы оставить только вузы, которые реализовывали бы все виды образовательных программ. Однако вузы не смогут реализовывать программы НПО, поскольку перед ними стоят задачи иного свойства, и они оснащены именно для их разрешения, а не для обучения, например, токарей или поваров.

Все это позволяет говорить, что новый Закон полностью разрушает логику стратегических решений, принятых в минувшие годы, формирует недоверие к государственной образовательной политике.

Отмеченные противоречия нового Закона обусловлены тем, что он создан в отсутствие концепции развития образования в России, в нем смешаны две несовместимые позиции: конституционно-государственная и рыночная концепции, что ведет к тупику как в части написания закона, так и в части его реализации в будущем.

Подготовка кадров в современном мире стала одним из важнейших факторов экономического прогресса. Качество принятия решений, квалификация руководителей и специалистов предприятий и организаций во многом определяют производительность труда, эффективность производства и темпы экономического роста России. Поэтому принципиально важно, чтобы стратегия развития российского образования носила не счетно-экономическую, а социокультурную направленность.

Качественная модернизация страны будет возможна только при ее кадровом, материально-техническом и ресурсном обеспечении в условиях реальной защиты научных, научно-педагогических кадров. Сегодня же в стране ярко выражены обратные процессы: массовый выезд за рубеж подготовленных за счет государства специалистов и наплыв низкоквалифицированных мигрантов.

Вступление России в ВТО поставит и государство, и работодателей перед необходимостью безотлагательной модернизации системы подготовки кадров. В случае распространения на российское профессиональное образование условий ВТО на мировом рынке труда столкнутся две совершенно разных модели — западная, которая базируется на свободной торговле образовательными услугами и конкуренции между их поставщиками, и российская, во многом работающая в закрытом от экономики режиме. Сосуществовать мирно они в принципе не смогут, вследствие своей противоречивости. Вот почему стоит задача создания современной, открытой рынку труда системы профессионального образования, адекватной мировой практике. Системы, которая бы несла ответственность перед экономикой, а не выпускала половину подготовленных ею кадров «в никуда», во имя сохранения бюджетного финансирования.

Однако, перефразируя известное выражение, можно сказать, «закон плох, но это — закон». Новый Закон «Об образовании в Российской Федерации» принят и вступил в действие. А значит, структурная перестройка системы подготовки рабочих кадров, можно считать, началась. Но все дело в том, что те социальные потребности, которые определяли развитие этой системы на предшествующем этапе, не только не исчезли, напротив, их острота продолжает нарастать. И каков же выход из этого противоречия?

Не трудно предположить, что в новых нормативно-правовых параметрах эти потребности страны и развивающейся экономики все равно будут удовлетворяться. И главным ресурсом решения проблем, поставленных перед профессиональным образованием, станут именно методы обучения и воспитания, которые позволят достигать социально значимых образовательных целей даже в столь сложных нормативно-структурных условиях. Тем самым, будет дан новый импульс развитию методологии педагогики. А он, в свою очередь, может привести к выработке новой концепции управления образовательной деятельностью в стране, которая станет методологической основой выработки более оптимальных нормативно-правовых условий функционирования отечественного образования.

Н. В. Ипполитова
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ
ПРОБЛЕМ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ¹

В условиях модернизации системы российского образования, повышения требований к качеству исследований, осуществляемых в сфере педагогики, особую значимость приобретает проблема грамотного определения научных ориентиров, определяющих деятельность педагога в процессе познания и преобразования педагогической действительности.

Методология как инструмент познания и преобразования окружающей действительности определяет основные направления исследования, обеспечивает его объективность и эффективность.

В общенаучном понимании методология представляет собой систему принципов научного исследования, совокупность методов исследования и обработки данных; учение о принципах, формах и способах научно-исследовательской деятельности [16, с. 365]. То есть в широком смысле методология трактуется как исходная философская позиция научного познания, общая для всех научных дисциплин, а в узком смысле — как теория научного познания в конкретной научной дисциплине [11, с. 235].

Итак, в самом общем понимании методология представляет собой учение о принципах построения, об основных закономерностях развития, о формах и методах научного познания. При этом важно отметить, что именно выбор методологии исследования обуславливает объективность и достоверность полученного знания. Однако ограничивать понимание методологии только процессом познания было бы ошибочным. В современных философских исследованиях подчеркивается деятельностный характер методологии, отмечается, что методология — это орудие не только теоретического познания, но и преобразования действительности. Так, И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин считают, что методология науки дает характеристику компонентов научного исследования, его объекта, предмета анализа, задач исследования, совокупности исследовательских средств, необходимых для их решения, а также формирует представление о последовательности действий ученого в процессе решения исследовательских задач [2].

Сходной позиции придерживаются и другие исследователи, рассматривающие методологию как «систему принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также

¹ Публикуется по изданию: Научные исследования в образовании. 2012. № 11. С. 19—25.

учение об этой системе» [16, с. 365], как «учение о методе научного познания и преобразования мира» [15].

Как показывает анализ определений методологии, данное понятие находится в тесной взаимосвязи с понятиями «метод», «методика».

В современной научной литературе метод определяется как путь, способ исследования; способ сбора, обработки и анализа данных; способ применения старого знания для получения нового знания; упорядоченная работа с фактами и концепциями; совокупность относительно однородных приемов, операций практического или теоретического освоения действительности, подчиненных решению конкретной задачи [6, с. 79; 11, с. 278; 12, с. 404]. Понятие «метод исследования» трактуется как: 1) способ достижения какой-либо цели, решения конкретной задачи; 2) совокупность приемов или операций практического или теоретического освоения (познания) действительности [7, с. 21; 14, с. 69]. Таким образом, в определении понятия «метод исследования» ключевым моментом является его понимание как способа достижения цели, в составе которого выделяются отдельные приемы и операции.

Это дает основание рассматривать методику исследования как конкретное воплощение избранных исследователем приемов и операций, составляющих метод исследования [6, с. 80]. То есть методика исследования обеспечивает познание педагогических явлений и процессов посредством применения в конкретном исследовании определенных процедур, совокупности методов и приемов в соответствии с целью исследования.

Итак, понятия «методология», «метод», «методика» неразрывно связаны между собой. Методология как более широкое понятие включает в себя понятия метода и методики. Составляя основу исследования, методология определяет способы изучения и преобразования действительности, пути достижения поставленной цели (методы), реализация которых предполагает применение определенных процедур, приемов (методики). То есть взаимосвязь понятий «методология», «метод», «методика» определяется как соотношение целого и части.

Инструментом реализации методологических оснований научного анализа педагогических явлений и процессов является методологический подход.

В общепринятом понимании слово «подход» означает совокупность приемов, способов, используемых для воздействия на кого-либо, изучения чего-либо, ведения дел. Исследовательский подход определяется как исходный принцип, исходная позиция исследователя [1].

В современной философии понятие методологического подхода рассматривается по-разному различными учеными. Так, Н. Стефанов опреде-

ляет методологический подход как «совокупность (систему) принципов, которые определяют общую цель и стратегию соответствующей деятельности» [13, с. 27]. И. В. Блауберг и Э. Г. Юдин рассматривают методологический подход как «принципиальную методологическую ориентацию исследования, как точку зрения, с которой рассматривается объект изучения (способ определения объекта)» [2, с. 74]. Объединяя данные позиции, А. Петров выделяет два значения данной общенаучной категории: 1) исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение, составляющее основу исследовательской деятельности; 2) направление изучения объекта (предмета) исследования [8, с. 54—58].

Итак, в современной методологической литературе понятие «подход» либо отождествляется с проведением в исследовании определенной мировоззренческой позиции (И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин и др.), либо понимается как стратегический принцип или их совокупность (Н. Стефанов, Э. Г. Юдин), либо связывается с применением набора процедур и приемов, служащих формой и условием реализации соответствующих принципов (А. Петров и др.). Данные трактовки не противоречат, а скорее дополняют друг друга. Интеграция данных позиций позволяет рассматривать методологический подход как методологическую ориентацию исследования, представленную совокупностью принципов, определяющих исходную позицию исследователя и основные направления исследования.

Анализ понятия «методологический подход» во взаимосвязи с родовым понятием «методология» и с учетом уровней методологии подводит к целесообразности выделения уровней его толкования, что обусловлено его многоаспектностью и весьма широким методологическим содержанием.

В структуре подхода как целостного явления А. Петров выделяет два уровня: концептуально-теоретический, включающий базовые, исходные концептуальные положения, идеи и принципы, которые выступают гносеологической основой деятельности, осуществляемой с позиций и в рамках данного подхода, являются ядром ее содержания; процессуально-деятельностный, обеспечивающий выработку и применение в процессе такой деятельности целесообразных, адекватных ее концептуально-ориентированному содержанию способов и форм осуществления [8, с. 54—58].

Можно признать данную точку зрения вполне обоснованной, так как в философских источниках методология трактуется как система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, т. е. выделяется ее теоретическая и практическая направленность. Однако, на наш взгляд, более целесообразным было бы рассматри-

вать понятие методологического подхода с позиций уровней методологии, что позволяет выделить три уровня в его трактовке: философско-прескриптивный — совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого при осуществлении исследования (философский уровень методологии); концептуально-дескриптивный — совокупность принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности (общенаучный и конкретно-научный уровень методологии); процессуально-праксеологический — совокупность способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии деятельности (уровень методики и техники исследования).

Такое понимание методологического подхода дает возможность определить данное понятие как *совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности.*

В соответствии с этим можно выделить функции методологического подхода в педагогических исследованиях, раскрывающие его роль и обеспечивающие успешность организации и осуществления научно- педагогического исследования: философско-нормативную, когнитивно-прогностическую, конструктивно-праксеологическую.

Философско-нормативная функция предполагает определение исходных мировоззренческих, научных принципов, формирующих основу исследовательской педагогической деятельности, что позволяет определить методологическую базу педагогического исследования, сформулировать педагогическую концепцию, теорию и т. д.

Реализация когнитивно-прогностической функции направлена на организацию изучения объекта педагогического исследования с целью получения новых знаний о нем, выдвижения и обоснования предположений о возможных путях его совершенствования.

Конструктивно-праксеологическая функция предполагает выявление и применение способов, приемов организации практической деятельности по преобразованию исследуемого педагогического объекта.

С учетом выделенных функций можно определить роль методологического подхода в организации и осуществлении научных исследований в педагогике — формирование целостной методологической основы исследования, обеспечивающей выбор научно-обоснованной адекватной позиции исследователя при осуществлении познания и преобразования объектов педагогической действительности (явлений, процессов, систем).

Необходимо отметить, что каждый отдельно взятый подход представляет собой качественно новый способ изучения исследуемых явлений, но ни один из них не является универсальным. При этом различные подходы должны оцениваться с позиций их адекватности определенным типам исследования. Поэтому, как правило, один подход не исчерпывает методологической характеристики конкретного исследования.

Сложность и многогранность явлений педагогической действительности, их взаимосвязь и взаимозависимость обуславливает необходимость применения совокупности методологических подходов, обеспечивающих получение объективной, достоверной информации, позволяющей создать целостную картину изучаемого педагогического явления.

В современной педагогической науке существует множество методологических подходов, определяющих различные направления исследований и отражающих специфику конкретной научно-исследовательской деятельности в области педагогики, поэтому одной из задач, имеющих первостепенное значение в организации научно-педагогического исследования, является выбор методологических подходов, составляющих основу исследования. Эта проблема может быть успешно решена при соблюдении ряда условий:

- избираемые методологические подходы должны быть адекватными, т. е. в полной мере соответствовать целям и задачам педагогического исследования;

- для получения объективной и целостной картины исследуемого педагогического явления необходимо использовать не один, а несколько подходов, соответствующих одному или нескольким уровням методологии;

- совокупность методологических подходов, применяемых в исследовании, не должна включать взаимоисключающие подходы;

- методологические подходы, применяемые в педагогическом исследовании, должны дополнять друг друга, что позволяет изучить конкретный объект всесторонне и во всех его взаимосвязях.

Каждый методологический подход может быть соотнесен с определенным уровнем методологии педагогической науки. Методологические подходы, соответствующие философскому уровню методологии педагогики, связаны с разработкой мировоззренческой проблематики, с выполнением функций философской критики форм и принципов научно-педагогического познания, они выступают в качестве общей философской методологической основы педагогических исследований.

В условиях демократизации системы образования в таком качестве выступает гуманистический подход, основу которого составляют идеи: понимания человека как части природы; самооценности личности; требования

полного удовлетворения потребностей человека; опоры на общечеловеческие ценности (свобода, справедливость, достоинство личности, равенство и братство и т. д.). В психолого-педагогических исследованиях опора на философские положения гуманизма обуславливает выделение в качестве основополагающих идей устремленность человека в будущее, к свободной реализации своих творческих потенций; веру в себя и возможность достижения «Я» идеального; восхождение к личности [9, с. 10—11].

Например, исследование проблем профессиональной подготовки будущих учителей с учетом гуманистической философии предполагает необходимость создания условий для самореализации личности, организации профессиональной подготовки будущих учителей в соответствии с принципом природосообразности и др. Это позволяет рассматривать профессиональную подготовку студентов как педагогический процесс, сущность которого заключается в освоении будущими учителями профессиональных и социальных ролей на основе присвоения знаний, умений и навыков, необходимых для эффективной самостоятельной педагогической деятельности и самореализации личности специалиста в профессиональной деятельности. Такой подход дает основание выделить в качестве цели процесса профессиональной подготовки не обеспечение студентов необходимыми знаниями и умениями, а развитие личности будущего специалиста, способного реализовать свои способности в самостоятельной профессиональной педагогической деятельности.

Методологические подходы общенаучного и конкретно-научного уровня методологии педагогики определяют стратегию педагогического исследования. Наиболее распространенными подходами общенаучного уровня, применяемыми в педагогических исследованиях с этой целью, являются системный подход, а также подходы, представленные в парных категориях диалектики: содержательный и формальный, логический и исторический, качественный и количественный, сущностный и феноменологический и др. подходы.

Рассмотрим кратко возможности применения системного подхода в исследовании проблем профессиональной педагогики. Разработке данного подхода в педагогике посвящены работы Б. С. Гершунского, Т. А. Ильиной, Ф. Ф. Королева, Ю. А. Конаржевского, В. Д. Семенова, Г. Н. Серикова и др., где отмечается, что в основе использования системного подхода в педагогических исследованиях лежит изучение внутренних и внешних системных свойств и связей педагогического объекта, которые обуславливают его целостность, характеризующуюся многомерностью и иерархией. Целостный объект при этом рассматривается как

часть или элемент более высокого уровня. С помощью системного подхода осуществляется анализ всех факторов, влияющих на педагогическое явление, которые необходимо учитывать перед принятием того или иного решения. Его применение предполагает направленность деятельности педагогов на обеспечение оптимального функционирования тех систем, в которые включены воспитанники, с целью получения необходимых педагогических результатов [10].

Применение системного подхода в качестве методологической основы исследования профессиональной подготовки будущих учителей на общенаучном уровне позволяет не только раскрыть ее сущность и структуру как системного явления, но и выявить взаимосвязь между компонентами данной системы. Опора на исследование Т. А. Ильиной [4], выделяющей несколько этапов применения системного подхода в педагогических исследованиях, обуславливает выделение трех этапов применения системного подхода к исследованию профессиональной подготовки будущих учителей. На первом этапе профессиональная подготовка студентов педвуза рассматривается как сложная система, состоящая из нескольких компонентов, отражающих инвариантную и вариативную составляющие данной системы. На втором этапе выявляется сущность каждого компонента как неотъемлемой, но относительно самостоятельной части целого — всей системы профессиональной подготовки будущих учителей в вузе, выявляются их взаимосвязи. На третьем этапе осуществляется интеграция полученного знания для создания целостной картины изучаемого явления [9, с. 11—12].

На конкретно-научном уровне методологии педагогики для определения стратегии педагогического исследования могут использоваться аксиологический, культурологический, компетентностный, интегративно-деятельностный и другие подходы.

Компетентностный подход является одним из основных оснований исследования проблем педагогики в условиях перехода современной системы образования на компетентностную парадигму. В исследованиях современных ученых (В. И. Байденко, А. С. Белкин, Э. Ф. Зеер, И. А. Зимняя, А. К. Маркова, Г. К. Селевко, А. В. Хуторской и др.) компетентность рассматривается как интегративное личностное образование, отражающее способность и готовность личности к определенной деятельности. Значение компетентностного подхода в исследовании проблем профессионального образования обуславливается тем, что его применение позволяет определить роль и место компетентности в структуре профессионального и личностного развития. При этом процесс развития профессиональной компетентности связывается с формированием на базе

общего образования таких профессионально значимых для личности и общества качеств, которые позволяют человеку наиболее полно реализовать себя в конкретных видах трудовой деятельности, соответствующих общественно необходимому разделению труда и рыночным механизмам стимулирования наиболее продуктивного и конкурентоспособного функционирования работника той или иной квалификации и профиля. Как отмечают Э. Ф. Зеер и Э. Э. Сыманюк, реализация компетентностного подхода в профессиональном образовании будет способствовать достижению его основной цели — подготовке квалифицированного специалиста соответствующего уровня и профиля, конкурентоспособного на рынке труда, свободно владеющего своей профессией и ориентированного в смежных областях деятельности, способного к эффективной работе по специальности на уровне мировых стандартов, готового к постоянному профессиональному росту, социальной и профессиональной мобильности [3, с. 25].

Важная роль компетентностного подхода, по мнению А. Петрова заключается в том, что компетентностно-ориентированное образование направлено на комплексное освоение знаний и способов практической деятельности, обеспечивающих успешное функционирование человека в ключевых сферах жизнедеятельности. Это, в свою очередь, как подчеркивает автор, требует создания определенных условий, обеспечивающих реализацию компетентностного подхода в образовании: дидактических, обеспечивающих освоение ключевых компетентностей обучающимися в процессе обучения и формирование у них на этой основе профессиональной компетентности (цель, содержание, формы, методы и технологии обучения); организационно-управленческих, необходимых для организации компетентностно-ориентированного образовательного процесса (формы, средства и способы организации и управления образовательным процессом); профессионально-методических, связанных с подготовкой педагогических работников к реализации компетентностного подхода в профессиональном образовании и разработкой методического обеспечения компетентностно-ориентированного образовательного процесса [8].

Особое значение в исследовании проблем профессионального образования имеет интегративно-деятельностный подход (Н. В. Ипполитова, М. Г. Чепиков, И. П. Яковлев и др.), который рассматривает явления и процессы как сложные системы, целостность которых достигается на основе интеграции составляющих их элементов, находящихся во взаимосвязи и взаимодействии. Характеристика деятельности и подготовка к ней с позиций этого подхода предполагает рассмотрение первой в качестве основного средства достижения цели второй [5].

Так, анализ профессиональной подготовки студентов педвуза с позиций интегративно-деятельностного подхода позволяет рассматривать ее как целостную систему с определенной структурой и наличием взаимосвязей между компонентами, функционирующих в единстве. При этом разнообразная по видам, формам и содержанию деятельность студентов в процессе профессиональной подготовки выступает в качестве системообразующего фактора, обеспечивающего интеграцию мотивационно-потребностной, процессуальной и содержательной сторон деятельности студентов; структурных элементов содержания образования, отражающего взаимосвязь опыта познавательной деятельности (знания); опыта репродуктивной деятельности (умения и навыки); опыта творческой деятельности (решение проблемных ситуаций); опыта эмоционально-ценностных отношений; а также интеграцию личностного развития и профессионального роста будущего педагога.

Методологические подходы, принадлежащие к уровню методики и техники исследования, определяют практико-ориентированную основу осуществления педагогического исследования, поскольку обеспечивают получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку и способствуют выбору адекватной поставленным целям технологической инструментовки педагогической деятельности. В качестве практико-ориентированной основы педагогического исследования могут использоваться дифференцированный, технологический, задачный, полисубъектный и другие подходы.

Подводя итог анализа методологических оснований в исследовании проблем профессиональной педагогики, отметим следующее. В качестве средства реализации соответствующих методологических оснований научного анализа педагогических явлений и процессов в сфере профессиональной педагогики выступает методологический подход, который может быть определен как совокупность идей, определяющих общую научную мировоззренческую позицию ученого, принципов, составляющих основу стратегии исследовательской деятельности, а также способов, приемов, процедур, обеспечивающих реализацию избранной стратегии в практической деятельности. При этом методологический подход реализует в единстве философско-нормативную, когнитивно-прогностическую, конструктивно-праксеологическую функции.

Эффективность научного исследования проблем профессиональной педагогики обеспечивается применением совокупности методологических подходов, соответствующих различным уровням методологии и адекватных целям и задачам педагогического исследования.

Литература

1. Анисимов, В. В. Общие основы педагогики [Текст] : учеб. для вузов / В. В. Анисимов, О. Г. Грохольская, Н. Д. Никандров. — М. : Просвещение, 2006. — 574 с.
2. Блауберг, И. В. Становление и сущность системного подхода [Текст] / И. В. Блауберг, Э. Г. Юдин. — М. : Наука, 1973. — 270 с.
3. Зеер, Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования [Текст] / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. — 2005. — № 4. — С. 23—29.
4. Ильина, Т. А. Структурно-системный подход к исследованию педагогических явлений [Текст] // Результаты новых исследований в педагогике / под ред. Н. М. Шахмаева. — М., 1977. — С. 3—18.
5. Ипполитова, Н. В. Теория и практика подготовки будущих учителей к патриотическому воспитанию учащихся [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. — Челябинск : ЧелГУ, 2000. — 383 с.
6. Коджаспирова, Г. М. Педагогический словарь [Текст] / Г. М. Коджаспирова, А. Ю. Коджаспиров. — М. : Академия, 2000. — 176 с.
7. Кузин, Ф. А. Магистерская диссертация [Текст]. — М. : Ось, 1997. — 123 с.
8. Петров, А. Основные концепты компетентностного подхода как методологической категории [Текст] // Alma mater. — 2005. — № 2. — С. 54—58.
9. Развитие личности будущего педагога в контексте профессиональной подготовки [Текст] : моногр. / Н. В. Ипполитова [и др.]. — Шадринск: Изд-во ШГПИ, 2010. — 244 с.
10. Сериков, Г. Н. Образование: аспекты системного отражения [Текст]. — Курган : Зауралье, 1997. — 164 с.
11. Словарь практического психолога [Текст] / сост. С. Ю. Головин. — Мн. : Харвест, 1997. — 389 с.
12. Современный словарь по педагогике [Текст] / сост. Е. С. Рапацевич. — Мн. : Современное слово, 2005. — 720 с.
13. Стефанов, Н. Мультипликационный подход и эффективность [Текст]. — М. : Прогресс, 1976. — 251 с.
14. Уваров, В. М. Методы педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие. — Н. Тагил, 2002. — 87 с.
15. Философский словарь [Текст] / под. ред. М. М. Розенталя. — М. : Наука, 1985. — 675 с.
16. Философский энциклопедический словарь [Текст] / гл. ред.: Л. Ф. Ильичев и др. — М. : Сов. энциклопедия, 1983. — 840 с.

Н. М. Назарова

ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ МЕТОДОЛОГИИ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБУЧЕНИЯ

Термин «*инклюзия*» в отличие от феномена, который он сегодня обозначает, сравнительно молодой. Всего лишь 20 лет назад, в 1994 г., в документах Всемирной конференции по образованию лиц с особыми потребностями, организованной ЮНЕСКО в испанском городе Саламанка, он стал официальным обозначением присущего каждому человеку права на беспрепятственный доступ к качественному образованию, и, в первую очередь, для лиц с инвалидностью. В то же время педагогический феномен включения (инклюзии) детей с трудностями в обучении, с проблемами в физическом и психическом развитии в образовательный процесс обычной школы известен в истории педагогики со времен Я. А. Коменского и И. Г. Песталоцци. Доступность и необходимость образования для всех без исключения — идея этих великих педагогов-гуманистов — достаточно успешно реализовалась в виде *совместного обучения* в некоторых народных школах Европы первой половины XIX в. (напр., в школах для бедных) до принятия законов об обязательном начальном обучении, которые повлекли за собой ценовой характер образования и переполненность школ и классов, ставших губительными для идеи совместного обучения.

Возрождение идеи *совместного обучения*, или *интегрированного обучения*, приходится уже на вторую половину XX в. в зарубежной педагогике в начале 60-х годов (Скандинавские страны, США), когда возник закономерный вопрос о соблюдении международных правовых норм в отношении прав человека, прав ребенка применительно к образованию.

Распространение и определенный успех интегрированного обучения в зарубежной педагогике за 50 лет его существования был во многом обеспечен сохранением и развитием в ней многих идей реформаторской педагогики, ее теоретических и методологических основ, которые, в отличие от методологии советской педагогики, базировались на иных философских и общенаучных основаниях [2; 6].

В современном социально-философском смысле *интеграция* понимается как форма совместного бытия обычных людей и людей с ограниченными возможностями жизнедеятельности, которое поддерживает и развивает (или не поддерживает) общество и его подсистемы (в том числе подсистема институтов образования), и по отношению к участию в котором все члены общества имеют право свободного *выбора*. Интеграция как форма социального бытия предусматривает для человека с психофи-

зическими ограничениями жизнедеятельности неограничиваемое социальное участие и *свободу выбора* его меры, форм и способов во всех социальных процессах, на всех ступенях образования, в процессе досуга, на работе, в реализации различных социальных ролей и функций. Это право законодательно закреплено в большинстве развитых стран мира. Категория *свободы выбора* при этом выступает в качестве фундаментального методологического принципа социальной политики государства в сфере интеграции (и инклюзии). В этом контексте интеграция и инклюзия¹ в образовании рассматриваются как *право выбора каждого учащегося* места, способа и языка обучения; для учащихся с особыми образовательными потребностями в случае их выбора в качестве места обучения учреждения общего назначения — создание условий, адекватных по качеству специальных образовательных услуг возможностям специального образовательного учреждения, и *полное включение* в образовательный процесс массового образовательного учреждения (*инклюзия*). Для обычных учащихся образовательная интеграция (инклюзия) означает свободу выбора между инклюзивным и обычным классом и обеспечение для них качества и темпа обучения, предусмотренных образовательным стандартом.

Указанные выше представления об образовательной интеграции и ее достаточно успешная реализация обеспечены в мировой системе образования в прошедшие полвека конкретными философскими позициями, соответствующими им научными теориями и методологическими подходами.

Сегодня становится очевидным, что развитие отечественного инклюзивного образования неэффективно на основе метода экстраполяции — формального переноса наиболее удачных зарубежных моделей образовательной интеграции в неизменяемые условия обучения и воспитания отечественных образовательных учреждений общего назначения, без осмысления ее философии, теории, методологии. Соотнесение реалий и практики отечественной инклюзии с теоретико-методологическими основаниями мировой образовательной интеграции должно помочь корректной корректировке отечественных интеграционных процессов, преодолению сделанных ошибок и их предупреждению в перспективе. Этому будет способствовать также исследование понятийно-терминологического аппарата,

¹ Интегрированное обучение – отдельный класс в массовой школе, в котором для всех учащихся реализуется адаптированная образовательная программа (напр., программа школы VIII вида).

Инклюзивное обучение – включение в примерно однородный по образовательным возможностям класс одного или нескольких учащихся, имеющих больший спектр особых образовательных потребностей, чем общий контингент класса (напр. дети с нарушением слуха в обычном классе) и обучающихся по индивидуальным образовательным программам.

философских и теоретико-методологических оснований образовательной интеграции, которая в отечественной педагогике находится на начальной стадии.

Разработка мировоззренческого и эпистемологического фундамента образовательной интеграции как новой для России социокультурной и образовательной реальности, поиск методологических основ познания закономерностей внедрения и развития инклюзивных процессов ведется сегодня в таких философско-методологических аспектах, как: историко-философский, онтологический, гносеологический, аксиологический, философско-антропологический, социально-философский.

Можно констатировать, что отечественные и зарубежные исследователи при изучении феномена образовательной интеграции и способов его реализации в образовательной практике опираются на различающиеся между собой методологические, а значит и философские, и научно-теоретические позиции. Так, например, отечественные исследователи (О. Ю. Разумова, Л. М. Кобрин и др.) в изучении вопросов теории и практики интегрированного обучения опираются на идеи марксистской философии как методологической основы советской психологии (Л. С. Выготский, П. П. Блонский, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, А. Н. Леонтьев и др.) и советской дефектологии (Т. А. Власова, Ж. И. Шиф, В. И. Лубовский, С. А. Зыков, Р. М. Боскис) в части проблем, значимых для специальной педагогики и специальной психологии — культурно-историческая психология, теория деятельности, концепция единства закономерностей развития в условиях онтогенеза и дизонтогенеза и др.

В основе зарубежных исследований и концепций совместного (инклюзивного) обучения лежат философские идеи экзистенциализма, прагматизма, постмодернизма, феноменологии. Эти идеи в теории и методологии конкретных наук — психологии, педагогики, социологии — преломляются в *интерактивный подход*, который в своем развитии дал такие направления, как персоналистское, социально-феноменологическое и социально-экологическое, являющиеся теоретико-методологическими основаниями инклюзивного образования в зарубежной педагогике. Так, например, философия экзистенциализма предложила новый взгляд на человека с ограниченными возможностями, его индивидуальное и социальное бытие, выдвигая центральную идею — *экзистенцию*, т. е. центральное ядро человеческого «Я», благодаря которому каждый человек выступает как единственная в своем роде, неповторимая и свободная личность, сама «выбирающая» и «строящая» себя, свою жизнь, ответственная за свои действия по отношению к себе и к окружающему миру.

Социальные условия и условия образования должны быть, таким образом, направлены на то, чтобы бытие человека с ограниченными возможностями стало максимально самостоятельным, независимым, а сам человек, занимая активную и ответственную жизненную позицию — равноправным членом общества, реализуя себя в нем. Концепция *самостоятельного и независимого образа жизни* лиц с ограниченными возможностями определяет сегодня подходы к формированию целей и содержания зарубежного инклюзивного образования.

Феноменология и экзистенциализм стали философскими истоками гуманистической психологии, которая, в свою очередь обеспечила развитие гуманистической педагогики и разработанных в ее русле педагогических технологий инклюзивного обучения.

Педагогическая концепция социально-феноменологического подхода (также в структуре интерактивного подхода) наиболее полно представлена в работах К. Молленхауера, Т. Томаса, Э. Гофмана. В педагогической практике феноменологическое направление выражается в осмыслении природы ребенка, опыта его чувственной жизни, которые существуют в определенной социально детерминированной пространственно-временной и языковой среде. Такой оптимальной (экологичной) для развития ребенка с ограниченными возможностями жизнедеятельности средой представляется инклюзивная образовательная среда.

Современный персоналистский подход как теоретическая основа образовательной интеграции, объединяет несколько направлений: позицию гуманистической психологии (Г. Оллпорт, Г. А. Мюррей, Г. Мерфи, К. Роджерс, А. Маслоу и др.); концепцию социальной теории аутопоэза (саморазвития) (У. Матурана, Ф. Варела). Теорию инклюзивного обучения питают также идеи функциональной школы в социологии Т. Парсонса, психологические теории: экологическая теория человеческого развития американского психолога У. Бронфенбреннера, психологическая теория поля, жизненного пространства К. Левина.

Аксиологические позиции некоторых современных философских направлений помогают анализировать проблемы *ценностного отношения* к самому феномену инклюзивного образования и человека с ограниченными возможностями в условиях этого образования; результаты этого осмысления могут быть приложимы к решению онтологических проблем, таких, например, как проблема *качества бытия* человека с ограниченными возможностями при наличии и отсутствии инклюзивного обучения. Характер решения этих проблем определяет особенности социально-философского осмысления жизнедеятельности и, в первую очередь, *образо-*

вания, социализации и выживания человека с ограниченными возможностями в современном мире.

Исследование философских проблем инклюзии не может обойти вниманием вопросы этики — норм и правил человеческого поведения, обязанностей людей по отношению друг к другу в условиях совместного обучения, проблеме формирования этоса инклюзивной образовательной среды под влиянием гуманистической этики. В последние годы внимание исследователей привлекают проблемы педагогической деонтологии — долга, моральных требований и нормативов как специфической для нравственности формы проявления социальной необходимости в профессиональной деятельности педагога, в том числе и педагога, работающего в условиях инклюзии (Н. М. Назарова, И. А. Филатова, И. М. Яковлева).

Применительно к феномену инклюзивного обучения выбор методологии определяется целью, задачами и характером деятельности в его рамках. В исследовательской деятельности и в образовательной практике для решения, соответственно, эпистемологических и дидактических задач образовательной интеграции могут быть использованы такие подходы, как: системно-синергетический, деятельностный, интерактивный, компетентностный, контекстный, выступающие в конкретных исследовательских или дидактико-методических ситуациях как отражение той или иной грани конструктивистской методологии, которая сегодня является надежной базой конструирования, реализации и объяснения специфики инклюзивных процессов в образовании [1; 3; 4; 5].

Следует напомнить, что именно в парадигме конструктивистских идей формировалась и развивалась зарубежная реформаторская педагогика, у которой много общего с современным инклюзивным обучением. Можно видеть, например, совпадение общих принципов реформаторской педагогики и принципов инклюзивного обучения, отраженных в следующих ключевых категориях:

— *педоцентризм* — в центре ребенок, его актуальные индивидуальные образовательные потребности;

— *аутопозз (саморазвитие)* ребенок — саморазвивающаяся система, реализующая собственную программу саморазвития; активно и избирательно воспринимая окружающее, растущий человек конструирует свой собственный мир — мир знания, мир жизни, мир ценностей, мир отношений;

— *адекватная актуальным запросам программы саморазвития социальная и образовательная среда* — организованная среда, включающая дидактическую зону, педагогов, социальное окружение, близких

взрослых, выступающая как источник и мотивация познания, общения, деятельности, формирования на этой основе разного рода конструктов и их проверки на жизненность и достоверность;

— *доступность и упорядоченность* дидактической среды;

— *свобода выбора* как условие формирования индивидуальной ответственности: форм организации учебного процесса — педагогом; места, способа, содержания, языка и темпа обучения — учеником;

— *деятельность, социальная и коммуникативная активность* ребенка как способ проверки адекватности собственного конструируемого мира;

— *личностное* (а не нормативное) *оценивание учебных достижений* ребенка;

— *демократический характер отношений* между всеми участниками процесса учения;

— *открытость и социальность* — широкое привлечение к процессу обучения и всей жизни образовательного учреждения родителей, общественных организаций, учреждений культуры и проч.

С позиций конструктивизма *проблема дефицитарности человека* с ограниченными возможностями переносится в плоскость восстановления динамического равновесия между ним как живой биосоциальной системой и системой окружающей его среды. При этом возможны разные варианты развития этих отношений — от изменений, происходящих в среде, для удовлетворения потребностей человека в саморазвитии, до редуцирования и искажения траектории саморазвития и становления «Я» человека при ригидности окружающей среды.

Конструктивистская методология позволяет обосновывать и далее развивать педагогические технологии инклюзивного обучения в части организации, форм, методов, приемов работы в русле требований конструктивистской дидактики (В. К. Загвоздкин, М. Чошанов и др.). Это *модификация* (изменение, преобразование, адаптирование) в соответствии с индивидуальными образовательными потребностями и возможностями учащихся содержания, методов, приемов, средств обучения, форм и способов контроля и критериев оценки результатов обучения; соответствующая организация предметно-пространственной, деятельностной и социальной среды класса, школы. Зарубежной практикой давно отработаны и успешно реализуются такие школьные модели инклюзивного обучения, как «Монтессори-класс», скандинавская модель «временных рабочих групп», модель «сельская малокомплектная школа», каждая из которых в основе своей имеет теорию аутопоэза, обеспечивающего реализацию

для каждого обучающегося индивидуального образовательного маршрута в условиях активной коммуникации с социальным окружением и возможности деятельностно-коммуникативной проверки адекватности приобретаемых знаний, навыков, компетенций, формируемых интеллектуальных конструктов: в каждой из этих моделей предусмотрен социальный аспект познания. Каждый учащийся, конструируя собственную ментальную действительность, имеет возможность проверить собственные конструкции, их адекватность и жизненность в различных видах и формах коллективной познавательной и иной деятельности, обеспечиваемых указанными выше моделями инклюзивного обучения. Коммуникация служит корректировке собственных представлений в соответствии с конструкциями других участников познавательного процесса. Социально значимые конструкты формируются в ситуациях индивидуальной и коллективной деятельности: самостоятельное принятие решения и ответственности за это решение; умение договариваться; уступать; соблюдать очередность; помогать товарищу, творчески работать в группе. В этих же ситуациях необходимые социально значимые конструкты формируются и у учащихся с нормативным развитием, для чего предусмотрено, например, поощрение стремления обычных учащихся к общению, взаимодействию с интегрированным одноклассником, оказанию ему помощи, содействие обычным учащимся в овладении техникой общения с ребенком с ограниченными возможностями (напр., освоение и использование дактилологии при общении с неслышащим ребенком, навыков общения и взаимодействия с ребенком, имеющим нарушение опорно-двигательного аппарата и передвигающегося на коляске и др.).

Незначительность успехов отечественной массовой общеобразовательной школы в овладении искусством инклюзивного обучения при впечатляющих масштабах свертывания системы специального образования для детей с особыми образовательными потребностями, происходящего в стране, свидетельствует, кроме прочего, о том, что для учителя общеобразовательной школы, привыкшего давать уроки по готовым, изданным типографским способом конспектам, далека конструктивистская дидактика. Опоздание, по сравнению с зарубежной педагогикой, почти на полвека и демонстрируемая сегодня неспособность системы отечественного образования правильно внедрить и развивать инклюзивное обучение зависит не только от отсутствия средств и непреодолимости административного произвола. Полагаем, что российской школой и педагогикой в прошедшие десятилетия оказался непройденным важный этап — творческое освоение категориального аппарата, теории и практики реформаторской пе-

дагогики и внедрение ее конструктивистской дидактики в образовательную практику. Феномен зарубежного инклюзивного обучения есть не что иное как продукт дальнейшего развития теории, методологии и практики европейской реформаторской педагогики в течение XX в.

Литература

1. Назарова, Н. М. Конструктивизм как методологическая основа научных исследований и инновационных тенденций в специальном образовании [Текст] // Специальная педагогика и специальная психология : современные проблемы теории, истории, методологии: матер. Третьего международного теоретико-методологического семинара. — М. : ГБОУ ВПО МГПУ, 2011.
2. Назарова, Н. М. Сравнительная специальная педагогика [Текст] / Н. М. Назарова, Е. Н. Моргачева, Т. В. Фуряева. — М. : Академия, 2012.
3. Чошанов, М. Процесс непрерывного конструирования и реорганизации [Текст] // Технология развития критического мышления через чтение и письмо / Серия Компетентностно-ориентированный подход к образованию: образовательные технологии. — Вып. 2. — Самара, 2002.
4. Glaserfeld, E. Radical constructivism: A way of knowing and learning. L.: The Falmer Press, 1995.
5. Schmidt, S. J. Der Kopf, die Welt, die Kunst. Konstruktivismus als Theorie und Praxis. — Wien, 1992.
6. Schweizer, S. Pädagogik heute — Erziehungswissenschaft im Wandel. — Bremen, 2010.

М. В. Богуславский
МЕТОДОЛОГИЯ СОВРЕМЕННОГО
ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

Модель современного историко-педагогического знания представляет собой многоуровневую структуру. В качестве наиболее общей макростраты можно выделить такую категорию как **общая методология**. Здесь возможны три трактовки: *детерминистская*, представляющая развитие образования как закономерный линейно-поступательный процесс; *синергетическая*, исходящая из нелинейного подхода к осмыслению генезиса образования; и *трансцендентальная*, где Божественному началу всемирного педагогического процесса придается основополагающая и ведущая роль.

На следующем мезоуровне представляется возможным обозначить дефиницию «**методологические подходы**» и представить следующие их варианты: *формационный* — рассматривающий историко-образовательный процесс как опосредованный, в основном, социально-экономическими и политическими факторами; *цивилизационный*, где ведущими выступают социокультурные и геополитические доминанты; *антропологический*, трактующий историю образования как процесс развития человека, реализующийся в различной социальной и цивилизационной обстановке.

На третьем уровне есть основания охарактеризовать **общие методы историко-педагогического исследования**. Здесь традиционно выделяются такие ведущие методы как *историко-структурный* — выделение проблем и вычленение внутри них составляющих компонентов; *конструктивно-генетический* — рассмотрение этих проблем во времени и пространстве (с определением определенных этапов в их генезисе); *историко-компаративистский*, предполагающий сравнение и сопоставление определенных ранее периодов, формулирование соответствующих выводов.

И, наконец, на четвертом уровне в основании «методологической пирамиды» находятся **методы исследования конкретных историко-педагогических феноменов** (монографический, биографический, культурно-типологический, парадигмальный и т. п.)

Специфика этих методов состоит в их адресной направленности на исследование определенного педагогического феномена прошлого. Они могут быть использованы и для осмысления целого ряда других явлений, но все же наиболее адекватно — именно по отношению к данному феномену.

¹ Публикуется по изданию: Богуславский М. В. История педагогики: методология, теория, персоналии: моногр. М.: ФГНУ ИТИП РАО, Издательский центр ИЭТ, 2012. 436 с.

Предметно представим указанные подходы и методы, выбирая из каждой страты по одному подходу или методу, наиболее адекватно отвечающему потребностям современного историко-педагогического знания.

В первом из выделенных уровней структуры современного историко-педагогического знания подробнее охарактеризуем **синергетический подход**, получивший свое наиболее широкое развитие во второй половине 1990-х годов.

В познании самоорганизующего педагогического процесса ведущим выступает принцип открытости системы неклассического научного знания, когда существующие методологии не отвергают, а дополняют друг друга. Благодаря этому появляется возможность органично использовать формационный и цивилизационный, модернизаторский и культурно-исторический подходы, не сочетаемые в рамках жестких конструкций. Новое качество придается и синхронистическому, сравнительно-сопоставительному методам, обеспечивается возможность стереоскопически объемного, многоликого и многокрасочного, но целостного представления, как явлений прошлого, так и сущностно близких процессов, происходивших и происходящих в разных цивилизациях и регионах.

Это связано с тем, что механизм развития глобального педагогического процесса определяется сейчас как нарастанием синхронности в силу усиливающихся международных связей, так и диахронности, поскольку нарастает культурное разнообразие цивилизаций. Такое положение, в частности, обуславливает отсутствие глобальной педагогической культуры. Наряду с благоприятными возможностями нового миропонимания структуры глобальной системы образования, синергетика способствует и продуктивному осмыслению ее динамики — генезиса всемирного историко-педагогического процесса.

Синергетика исходит из того, что новые научные идеи, понятия, гипотезы порождаются не только новыми (в нашем случае педагогическими) фактами, но и многообразными нелинейными связями между теориями. «Родившись» на свет, концепции в соответствии с законами самоорганизации начинают затем собственный достаточно самостоятельный путь. Генезис педагогического мировоззрения имеет свою *внутреннюю логику, не совпадающую (но своеобразно резонирующую) с внешними детерминантами*. Примером подобной дисгармонии (причем трагичной) может стать развитие в сторону свободного воспитания педагогической системы В. А. Сухомлинского в конце 1960-х годов, когда он всей своей гуманистической направленностью разошелся с политическими установками того времени.

Другой существенной чертой синергетического миропонимания является новая картина роста научно-педагогического знания. Особое внимание уделяется *полифоничности познаваемых процессов* (их альтернативности, вариативности), обнаружению в них нераскрытых или недостаточно раскрытых состояний, признание большей роли случайности в их развитии. Действительно, **для современного отечественного образования наибольший интерес вызывает не внешний, видимый слой историко-педагогического процесса, а как раз «нестолбовые» пути развития российской педагогики XX века.**

Бытие, конечно, в немалой степени всегда определяло педагогическое сознание, но специфично и неравномерно, с корректирующим воздействием существенной вневременности, вечности и надклассовости образовательно-воспитательных идей. Так, например, в 1937 г. видный теоретик свободного воспитания начала XX века К. Н. Вентцель, уже совершенно забытый, каждой клеточкой души протестуя против тоталитаризма, «в стол» без надежды на публикацию, создает замечательную книгу «Лучи света на пути творчества», где проповедует идеи гуманизма и космической педагогики. Этот труд К. Н. Вентцеля был впервые опубликован в 1993 г. и вызвал значительный интерес.

Или сын знаменитого писателя Леонида Андреева Д. Л. Андреев, находясь как «враг народа» в советских лагерях в 1940—1950-е годы, про себя наговаривал и запоминал грандиозную книгу «Роза мира», где давалась очень оригинальная и продуктивная картина развития образования и педагогики. Эта книга вышла в свет только в 1995 г. и сразу оказалась в центре внимания педагогической мысли.

В результате для современного российского образования как раз цены не отражавшие социальный заказ, но в научном отношении бесплодные официальные теории, хорошо описанные в учебниках и монографиях по истории советской педагогики 1930-х годов, а подобные книгам К. Н. Вентцеля и Д. Л. Андреева, плодотворные «маргинальные», вневременные системы. В них воплощаются ведущие педагогические тенденции, специфично резонирующие с социальными факторами, но в той конкретной обстановке никакого влияния на развитие педагогики не оказывавшие. При такой гносеологической установке историко-педагогический процесс в целом приобретает подвижный и динамичный характер, одновременно целенаправленный и спонтанный.

Синергетика подразумевает и иное толкование самой сущности развития историко-педагогического процесса, важнейшей роли выбора субъекта в определении его перспектив. Доминирование личностно-психологического подхода к изучению историко-педагогического процес-

са (по удачному выражению выдающегося историка Н. Я. Эйдельмана, «слом стены между объективным и субъективным») предполагает преодоление отчуждения индивидуальности исследователя от объективного процесса, возрождение его человеческого, нравственного содержания, т. е. возвращение к гуманистическим истокам исторического познания. Естественно, что при этом фокус внимания историка переносится с макро- на микропроцессы, на деятельность конкретного педагога («личностная история»), воспитательную систему данного учебного заведения, причем во всем разнообразии их связей с эпохой. На первый план выходит признание важнейшей роли в истории образования активно действующей личности с ее правом на выбор, с ее ответственностью перед будущей российской школой.

Особое значение для историков педагогики приобретает выявление и показ влияния отдельных деятелей образования на систему, находящуюся в состоянии неустойчивости, что приводит в результате к макроизменениям. Например, роли министра просвещения России П. Н. Игнатьева в разработке реформы системы образования в 1915—1916 гг. или П. П. Блонского в утверждении трудовой колонии (школы-коммуны) как образа воспитательно-образовательного учреждения в 1918—1919 гг.

Появление в альтернативных развилках «всеера возможностей», имеющих вероятностный характер реализации, дает историку образования благоприятную возможность для сравнительно-сопоставительного изучения многовариантной ситуации, объяснения механизмов возникновения нового, выстраивания прогностичных путей развития.

Особый интерес представляет такой тип самоорганизации процесса, который связан с развитием систем, способных аккумулировать в себе, сохранять, транслировать и использовать историко-педагогический опыт («социокод»). Здесь особое значение имеет такой ключевой для синергетики постулат, как нелинейность процесса исторического развития, происходящего в результате возникающих в нем качественных изменений. Центрация на узловых проблемах сочетается с учетом влияния малых педагогических процессов, которые воздействуют на макросистему, а не наоборот, как в основном трактовалось ранее. Выявление таких новых педагогических технологий, продуктивных идей, решений, не сводимых к предыдущим, несомненно, несет в себе существенный прогностичный потенциал.

Как известно, синергетика исходит из постулата, что будущее развитие процесса не «ретросказуемо» и не предсказуемо в том плане, что не детерминируется прошлым и настоящим. Более того, будущее существеннее влияет на настоящее, чем прошлое. С этим связаны известные гипотезы о нелинейности и многомерности исторического времени, в котором не ис-

чезает, а существует в другом измерении прошлое и достаточно реально уже имеется будущее. Убедительным примером подобных предположений может стать содержание главы «1826» в первоначальном варианте книги Н. Я. Эйдельмана «Апостол Сергей», где приводится вероятностный прогноз развития событий при успешном исходе декабрьского восстания 1825 г.

Все это предполагает в осуществлении педагогической прогностики смену методологических подходов. Необходим перенос внимания с внешних факторов (потребности общества в тех или иных специалистах, количественные параметры образовательной инфраструктуры) на внутренние — собственно педагогические.

Это предусматривает, прежде всего, целостный анализ тенденций развития педагогических процессов: что развивается «из глубины» и почему, что пока не реализуется из скрытых тенденций и когда произойдет их проявление. В частности, основой прогноза может стать следующая закономерность. В случае резонанса современности с какой-то прошлой исторической эпохой происходит ее возвращение (то, что называлось «повторяемостью явлений»), причем всем «пакетом». Рефлексируя «возвращающиеся» из прошлого явления и атрибутируя их с определенным историческим периодом, становится возможным не только предсказать, что скоро проявится и в какой форме, но и использовать полученное историко-прогностическое знание: стимулировать позитивные ретропроцессы и блокировать негативные. На этом может строиться научно обоснованное управление развитием российского просвещения. Причем стратегия образования должна состоять не в выделении одной линии развития, а в способствовании проявлению «собственных» тенденций сложно организованных систем (регионы, образовательные и воспитательные системы). Это подразумевает изменение характера управления в сторону соуправления.

Из методологических подходов, реализуемых на втором уровне структуры современного историко-педагогического знания, наибольший интерес вызывает **цивилизационный подход**, наиболее глубоко разработанный Г. Б. Корнетовым.

Рельефно проявившаяся в настоящее время тенденция к усложнению методологии исторического знания привела к выдвиганию на первый план в понятийно-категориальном аппарате такой синтетической дефиниции, как культура. Несмотря на многоликость ее трактовки, сущностно важно, что культура создает и воспроизводит особенности менталитета, характера разнообразных сторон жизни и общения людей данной цивилизации, а, следовательно, становится источником эвристических моделей, установок, образов. В данной связи понятен пристальный интерес историков образования к «почвенности», культурно-педагогическим основам

российской цивилизации, выяснению того, как и в какой мере социокультурные, геополитические доминанты опредмечиваются в воспитательной деятельности.

Сложность и многоуровневость самого всемирного историко-педагогического процесса, многофакторность его развития ставит на повестку дня проблему выработки адекватного методологического инструментария для исследования. Одним из таких инструментов может стать цивилизационный подход, позволяющий:

— во-первых, достаточно корректно вычленять в нем уровни всеобщего, общего, особенного и единичного, соотнося их в каждом конкретно-историческом отдельном проявлении;

— во-вторых, учитывать практически все доступные социокультурные детерминанты его эволюции.

Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса создает предпосылки для изучения глубинных педагогических традиций, являющихся элементом своеобразного «генотипа» системы социального наследования. Это позволяет перейти к исследованию «педагогических архетипов», присущих устойчивым социокультурным организмам и определяющим многие сущностные аспекты типического в постановке и решении воспитательно-образовательных проблем.

Цивилизационный подход к изучению всемирного историко-педагогического процесса может выполнять, с одной стороны, интегративную функцию в рамках собственно педагогических дисциплин (истории педагогики, общей педагогики, педагогического прогнозирования), а с другой — интегративную функцию в русле социальных и антропологических наук, позволяя создавать им целостную педагогическую интерпретацию, учитывающую динамично меняющиеся культурные контексты.

Вместе с тем было бы совершенно неправомерно, характеризуя генезис отечественного образования в русле цивилизационного подхода, не рассмотреть взаимоотношение данного феномена с мировым историко-педагогическим процессом.

1. Его «всеобщим» основанием выступает природа Человека «вне места и времени» — антропологические детерминанты, имманентно присущие человеческой цивилизации и на протяжении последних сорока тысячелетий достаточно неизменные. Общая логика человеческого саморазвития позволяла сущностно, но разнотипно повторять в различных цивилизациях идентичный путь воспитательно-образовательного развития.

2. В качестве «общего» можно представить процессуальный блок, также интегрирующий мировой историко-педагогический процесс («цивилизация-стадия») и состоящий из двух основных компонентов:

- базовые идеи, ценности, продуцированные в убеждения и нормы;
- продуктивные воспитательные механизмы социального наследования (традиции, обряды, ритуалы, культы, каноны).

Охарактеризованными выше антропологическими, процессуальными основаниями и обуславливается сущностное единство всемирного историко-педагогического процесса.

3. Сердцевиной трактуемого феномена выступает его «особенное» — великие цивилизации (Западная, Ближневосточная, Южно-Азиатская и Дальневосточная), где в достаточно широких рамках опредмечиваются антропологические и процессуальные факторы, специфично продуцируются педагогическая теория и практика.

Создавая идеализированную модель великих педагогических цивилизаций, можно выделить следующие конструкты: основные бинарные оппозиции; педагогические, воспитательные парадигмы, образовательные модели; социокультурные основания, связанные с воспроизводством определенного типа личности, находящегося в органичном единстве с традициями социума и доминирующей в нем системой ценностей. В великих цивилизациях опредмечивается длящийся во времени творческий педагогический поиск, аккумулируясь в качестве объективно значимых знаний в «историко-педагогической памяти» — животворном арсенале, к которому в явной или опосредованной форме обращаются образовательные системы локальных цивилизаций.

Вместе с тем, генезис формирования историко-педагогической памяти не представляет собой последовательно-эволюционного процесса, в котором «педагогический Исаак порождает педагогического Иакова». Одна образовательно-воспитательная теория не выводима непосредственно из другой и не ограничивается ею. Мировой историко-педагогический процесс разворачивается во времени и пространстве в полифонии происходивших в нем надломов, накапливаемых тупиковых и позитивных решений, продуктивных и малоэффективных технологий. Он предстает открытой системой, не сводимой в своем разнообразии к конечной совокупности субъективных гипотез.

4. Данное положение особенно рельефно проявляется в локальных цивилизациях — «единичном», где собственно и происходит реальная образовательно-воспитательная деятельность. В соответствии (или в противоречии) с социокodem, ментальностью разворачивается в конкретной средовой обстановке историко-педагогический процесс.

Важнейшими познавательными проблемами выступают такие, как:

- формулирование сущностных социокультурных детерминант, определяющих развитие историко-педагогического процесса и соотнесение их с его реальным генезисом;

— установление того, каким образом реализуются в образовательно-воспитательной деятельности внутренние механизмы существования и развития цивилизации, в какой мере педагогические теории органичны им;

— выяснение субъективной стороны характеризующихся процессов — восприятия школы и образования на различных этапах основными субъектами просвещения, отношения к образованию в обществе и государстве.

На данной исследовательской базе становится возможным создание концептуальных моделей генезиса всемирного педагогического процесса. При этом важную роль приобретает сочетание следующих подходов:

— синхронного — осмысление разворачивания образовательно-воспитательного процесса в пространстве, в сопоставлении с другими цивилизациями и регионами, в соотношении с великими цивилизациями;

— диахронного — рассмотрение свернутого во времени историко-педагогического процесса, осуществлявшегося в рамках цивилизации, но в разные культурно-исторические циклы по выделяемым контрапунктам.

В качестве наиболее сложной гносеологической процедуры выступает рефлексия принципов и способов взаимодействия между великими и локальными цивилизациями, между различными периодами внутри них. Такое гибкое и динамичное взаимодействие можно образно представить в виде «светового пятна», перемещающегося в синхронно-диахронной системе координат.

Педагогические системы (ценности, парадигмы, философии образования), накопленные в арсенале великих цивилизаций, вступают в резонансное состояние с ментальными основаниями (образом мира, социокodem, устойчивыми стереотипами) локальных цивилизаций. Происходит притяжение (или отталкивание) определенных концепций, соответствующих как социокультурному ядру, так и, что всегда более существенно, его внешней («мягкой») конкретно-исторической оболочке.

Этот защитный пояс получает «директивную» информацию, идущую из ядра культуры, и поглощает сигналы, поступающие от педагогических систем иных культур. В результате и осуществляется их восприятие — отторжение, носящее также ситуационный характер. Нарастание цивилизационной динамики, «сгущение инноваций» — рост и усложнение структуры и объема педагогических знаний — как стимулирует потребность во все более тесном взаимодействии различных культур, так и усиливает необходимость обеспечения сохранения каждой педагогической культурой своей идентичности и самобытности.

Взаимодействие великих и локальных цивилизаций, конечно, не представляет «улицу с односторонним движением». Педагогические культу-

ры отдельных стран, народов формируют ту «историко-педагогическую память», которая представляет собой онтологию педагогической науки. Разумеется, творческий диалог осуществляется также и между великими цивилизациями, хотя и в более опосредованной форме.

Полидиалоговый, динамичный характер взаимодействия различных педагогических культур не только создает объективную основу для альтернативного (вариантного) развития, но и обуславливает периодически осуществляемые модернизации систем образования, как правило, в ответ на вызов иной цивилизации (социальной системы). Внутренним же фактором выступает появление новых поколений, вырабатывающих несколько иные ценности, мировоззренческие установки, типы поведения («отцы и дети»).

На взаимоотношение особенного и единичного, великих и локальных цивилизаций также оказывают значительное влияние социально-экономическая и политическая ситуации. При их стабильности это взаимоотношение может быть достаточно спокойным и минимальным. В случае же предельных (пороговых) кризисных ситуаций резко возрастает активность локальных цивилизаций. Их «раковина» или плотно закрывается, или, наоборот, распадается предельно широко и воспринимает модернизаторские идеи. Это, в свою очередь, вызывает упрочение иммунных механизмов защитного культурного слоя, мобилизацию педагогического потенциала данной цивилизации, подвергающейся «инновационной агрессии».

На четвертом уровне структуры историко-педагогического знания охарактеризуем **парадигмальный подход**. Важной теоретико-методологической проблемой историко-педагогических исследований является систематизация и типологизация многообразного эмпирического материала, накопленного педагогической наукой. Одним из перспективных способов решения этой задачи является использование парадигмального подхода для осмысления генезиса научно-педагогического знания.

Концепция парадигмального подхода трактует историю науки как чередование эпизодов конкурентной борьбы между различными научными сообществами. Основой формирования и функцией существования таких сообществ является принятие их членами определенной модели научной деятельности парадигмы, как совокупности теоретических стандартов, методологических норм, ценностных критериев, мировоззренческих установок.

В настоящее время в педагогике термин «парадигма» получил достаточно широкое распространение. Поскольку его содержание не отрефлексировано, в него вносится разнообразный понятийно-категориальный

смысл. В 1990-е годы раздавались призывы перехода к новой парадигме — «гуманистической педагогике». Сейчас обосновываются парадигма технократического общества и парадигма православной педагогики.

В данной главе дефиниция «парадигма» относится только к сфере развития научно-педагогического знания, теории образования. Как известно, предметом истории педагогики является всемирный историко-педагогический процесс в единстве многообразия конкретно-исторических проявлений. *Парадигмальный подход к его изучению предполагает рассмотрение внутренней логики развития педагогической теории с точки зрения возникновения, трансформации, взаимодействия различных парадигм.* Причем, если при цивилизационном или формационном подходах, акцент делается на социокультурные детерминанты историко-педагогической динамики, то при парадигмальном в основу типологии кладутся собственно научно-педагогические основания.

В аспекте историко-теоретического исследования, реально действовавшие в педагогическом процессе ученые, организаторы образования, учителя экспериментальных учебных заведений абстрагируются и предстают в идеализированной форме как члены определенного научно-педагогического сообщества.

Его модель предусматривает следующую условную иерархию:

— *лидеры* — формулирующие в педагогической интерпретации социальный заказ, контролирующие его адекватное воплощение в теоретической модели и в педагогической практике, а также осуществляющие связь властных структур и научно-педагогического сообщества;

— *теоретики* — разрабатывающие фундаментальные проблемы воспитательно-образовательных концепций в единстве целей, содержания, форм и методов педагогической деятельности и подготавливающие программные материалы, объяснительные записки;

— *комментаторы* — создатели инструктивно методических рекомендаций и учебно-методических пособий;

— *популяризаторы* — авторы конкретно-рецептурных методических разработок воспитательных мероприятий, поурочных планов, а также публицисты, пишущие на педагогические темы, пропагандирующие деятельность учителей-новаторов, учебных заведений.

Важную роль в сообществе играют учителя-новаторы, работники различных инновационных, экспериментальных, опытно-показательных, авторских образовательных учреждений, а также творчески мыслящие организаторы образования разных рангов, методические органы на местах, инспектора, администраторы, руководители массовых школ, завучи

и учителя. Продуцируемые членами научно-педагогического сообщества идеи, подходы к решению актуальных проблем в логическом виде представляют собой идеализированные концепции, внутри которых, в свою очередь, выделяются три основных компонента:

- *категориальный* (дефиниции, проблемы, объяснительные принципы);
- *теоретический* (воспитательно-образовательные концепции);
- *технологическо-практический* (методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в образовательных институтах общества).

Таким образом, **под научно-педагогическими парадигмами понимаются теоретические положения, позволяющие сформировать и внедрить в практику целостные модели образования, принципиальные для научно-педагогического сообщества ученых-теоретиков и учителей, их создающих, развивающих и воплощающих в жизнь.**

Среди подходов к наиболее важным проблемам, которые обсуждаются на определенном этапе учеными-педагогами, можно выделить полярные точки зрения, отражающие сущность дискуссии. В характеристике генезиса педагогической теории эти реальные проблемы выступают уже в идеализированном виде — как бинарные оппозиции (двоичные противоположности), по преобладающему тяготению к которым и выделяются парадигмы.

Таким образом, с позиций парадигмального подхода структуру педагогической теории (ее онтологию) составляет следующая система идеальных конструкторов: концепция (объектное поле) — научно-педагогическое сообщество (субъектное поле) — совокупность бинарных оппозиций.

Слагаемые системы бинарных оппозиций:

1. Цель: а) социально-ориентированная; б) индивидуально-ориентированная.

2. Процесс (характер) взаимоотношений участников: а) авторитарный; б) педоцентристский.

3. Принципы отбора и организации содержания образования: а) репродуктивно-ориентированный; б) творчески-развивающе ориентированный.

4. Педагогический инструментарий: а) культурно-генетический; б) биогенетический.

5. Способ согласования целенаправленной и стихийной социализации: а) интравертный; б) экстравертный.

6. Ориентация на: а) государство; б) гражданское общество.

В генезисе мирового историко-педагогического процесса проявляется несколько основных развивающихся научно-педагогических феноменов. С течением времени трансформируются и изменяются формы выражения каждой из бинарных оппозиций, носящих конкретно-исторический

характер. Так, например, оппозиции, связанные с содержанием образования в начале XX века, выглядели как противопоставление материального и формального образования. Затем — как репродуктивного и творчески развивающегося. А в XXI в. данную оппозицию можно представить как противопоставление фундаментального образования (квалификации) и распрямечивания (деквалификация).

Другим проявлением генезиса педагогического знания является развитие в сторону большей гуманизации воспитания. Хотя бинарные оппозиции и остаются «единством противоположностей», но удельный вес каждой из них внутри единства меняется с течением времени. В этом аспекте, например, в оппозиции «направленности и цели педагогического процесса» в конце XX в. наметилась тенденция к смещению от социально-ориентированной — к индивидуально-ориентированной позиции.

Внешнюю сторону развития научно-педагогического знания выражает трансформация «защитного слоя» парадигмы — ее конкретно-исторического выражения. Неоднократно меняясь, он выступает гарантом сохранности категориального ядра парадигмы. Например, вместо существовавших в начале XX в. парадигм «школы учебы», «школы труда» и «свободной школы», сейчас действуют, соответственно, такие парадигмы, как традиционалистско-консервативная, рационалистская и феноменологическая.

Важным направлением генезиса педагогического знания также является квантирование, разворот фаз каждой парадигмы. Идеальную модель развития научно-педагогической парадигмы можно представить таким образом:

1. *Открытие мировоззренческого значения*, перестраивающее цели и принципы педагогической теории и выходящее за рамки собственно педагогики как науки. На данной концептуальной основе создается новая философия образования. Она выполняет затем регулятивную функцию, задавая направленность и границы научного поиска.

2. *Распространение основополагающих принципов* («растягивание идей») в сферу дидактики и теории воспитания, создание на их базе воспитательно-образовательных концепций. Происходит определение содержания общего среднего образования, организационных форм, общей методики обучения и воспитания, создаются программы, формируются вариативные направления и течения в рамках парадигмы.

3. *Технологизация частнонаучных построений*, разработка прикладного педагогического инструментария, конкретных методик и методических пособий; их опытно-экспериментальное распространение в практике с перспективой проникновения в массовую педагогическую деятельность.

Только на уровне массовой практики первоначальная идея, развившаяся до своих логических пределов, обобщенная, насколько возможно, становится фактом общественной жизни и обнажает свою подлинную природу. Раскрываются действительные, а не декларируемые педагогические идеалы, характер организации педагогического процесса и место воспитанника в нем, реальный базовый компонент содержания образования. Выявляются истинные социальные тенденции, которыми определяется идейно-сущностный потенциал и направленность данной парадигмы, проступают подлинные общественные интересы, которые она выражает. В массовой школе развитие концептуальных идей сопровождается их обогащением или догматизацией, деформацией, поддержкой или отрицанием основных положений парадигмы, что приводит к необходимости ее трансформации и выработке нового «защитного слоя».

Представленная логика развертывания структуры парадигмы, разумеется, *является классической и выступает только в виде идеализированного объекта*. В реальном историко-педагогическом процессе указанные компоненты квантируются в любом порядке. Разворачивание парадигмы, например, может начинаться и с инноваций учителей-новаторов, стимулирующих создание частно-дидактических концепций. Затем на их основе индуктивным путем теоретиками разрабатываются интегративные концепции. Возможны и иные варианты.

Также в каждом конкретном случае может быть различной продолжительность между проявлениями фаз парадигмы: непрерывной или существенно разведенной во времени. Это и обуславливает то, что одновременно существуют разнохронные с точки зрения исторической зрелости педагогические феномены. При этом следует иметь в виду, что парадигмальный подход в применении к истории педагогической науки многомерен и включает в себя как собственно предметно-логическое, так и социально-научное и личностно-психологическое основания.

В данной связи представляется, что научные революции, сменяющие, по Т. Куну, периоды развития «нормальной науки», не тождественны, асимметричны как в восприятии их современниками, так и в позднейшей трактовке историков науки.

Можно выделить три уровни такой асимметрии:

1. *На онтологическом уровне* не тождественно комплиментарно-ограничительное восприятие своих идей, принципов, подходов и перспектив представителями данного научного сообщества и отношение к ним, как правило, критически-негативное со стороны выразителей других парадигм.

2. На *гносеологическом уровне* асимметрично восприятие процессов борьбы и смены парадигм. Современникам представляется, что происходит кардинальная смена парадигм, старая теория разрушается, и на ее место вступает новая. Для этого вся предшествующая история педагогики ими «переписывается» (перестраивается) в соответствии с новым доминирующим парадигмальным подходом.

Но сила разрушительной функции научная революция в педагогике далеко не столь кумулятивная. Сменяя прежде преобладавшую парадигму, новая парадигма продолжает свое существование, хотя и доминирующее, но в русле с альтернативными парадигмами. Само же развитие педагогического знания и созданных на этой основе образовательных моделей происходит не путем замены старого знания новым в результате смены парадигм, а формируется как альтернативное и вариативное по своей сути. Это делает возможным одновременное сосуществование нескольких парадигм (при доминирующей одной из них), поскольку в педагогическом процессе главное не разрушение, а созидание, возникновение новых знаний, не обязательно сопровождаемое сломом старого. Это потенциально обеспечивает сосуществование одновременно нескольких парадигм.

3. Однако такое положение «равноправности» возможно лишь в абстракции. Здесь мы сталкиваемся с еще одним видом асимметрии — *аксиологической*, когда современники негативно воспринимают борьбу многочисленных школ и направлений, трактуя это как «полный разброд». Поиск новых путей развития содержания образования они воспринимают как «бессистемный и лихорадочный», а разработку инновационных методов и форм — как «хаос». Поэтому многообразие концепций, как правило, трактуется в виде ненормального, вредного явления (хотя и неизбежного), а замена их одной — как стабилизация педагогического процесса, поскольку множественность теории придавала ему преходящее, неустойчивое состояние. С точки же зрения истории педагогики именно эти искания, период широкого поиска, принятие, а затем отторжение ранее казавшихся бесспорными положений и представляет собой наибольшую ценность для прогресса педагогического знания.

Таким образом, переход от искаженной картины развития педагогического процесса к адекватной связан с развитием историко-педагогического знания как науки. Это доказывает прогностичный характер истории педагогики, более верификационно воспроизводящей развитие происходящих в ней явлений и событий. И, наконец, генезис историко-педагогического процесса отражает развитие и смену парадигм. Общий вектор историко-педагогического процесса выглядит как единство дискретности

(смена парадигм) и непрерывности (их постоянного развития и достраивания), а также возвратно-поступательного движения.

Хотя все парадигмы мы расцениваем как имеющие право на существование, однако прослеживается доминирующая тенденция в переходе от одних, например, «школы учебы», моделей к более прогрессивным — «школе жизни», от социально-ориентированной педагогики — к антропо-ориентированной.

В русле парадигмального подхода развивается и **теория циклов**, которая оперирует представлением о *прогрессивном развитии* науки. Прогресс включает в себя непрерывное накопление знаний и периодическое отрицание устаревших взглядов, теорий, учений. Периоды «отрицания» и представляют собой *научные революции*, приводящие к смене парадигмы. Их место в научном прогрессе определяют относительно историко-культурных циклов. Ученые предложили дифференцировать циклы *по продолжительности* и *по содержанию* текущих изменений в науке и обществе в целом. По продолжительности выделяются:

- *среднесрочные* (около 10 лет, что связано с инновациями в технике);
- *циклы до 25–30 лет* (связаны с активной жизнью поколения, имеющего свою систему знаний);
- *полувековые циклы*, представляющие собой смену научно-технических направлений (циклы Кондратьева);
- *цивилизационные циклы*, захватывающие несколько столетий и начинающиеся в период общенаучного кризиса и научных революций, служащих толчком для появления нового фундаментального знания.

По содержанию изменений авторы называют *циклы-типы*:

- *цикл I* становления и распространения новой теории как общепризнанной (кумулятивное существование), в недрах которой назревают кризисные явления;
- *цикл II*, в рамках которого формируются новые направления за счет внутренней трансформации науки;
- *цикл III*, ведущий к массовому обновлению прикладного знания;
- *цикл IV*, когда новые идеи экстраполируются на все научные отрасли.

Смена парадигм и научной революции происходит в *период полувековых циклов* (Кондратьева), совпадающих с *циклами I–II*. Процесс этот достаточно сложен и содержит *восемь фаз*.

Латентная фаза, когда на фоне господствующей парадигмы возникают «безумные идеи», не укладывающиеся в привычную схему факты.

Вторая фаза, совпадающая с кризисом господствующей теории, когда увеличивается число идей-аутсайдеров, на их основе формируются новые теории, могущие составить ядро будущей парадигмы.

На *третьей* фазе происходит схватка парадигм.

Далее следует *фаза депрессии, равновесия* противоборствующих сторон и *победа* новой парадигмы. Это составляет суть научной революции.

На *пятой* фазе стремительно распространяется новая парадигма.

В *фазе зрелости* утвердившееся мировоззрение становится общепризнанным сводом доказанных теорий и само собой разумеющихся аксиом.

Накопление новых фактов, не укладывающихся в схему, готовит *фазу кризиса*, в том числе и кризиса духовной сферы.

Снова *появляются идеи-аутсайдеры*, формирующие ядро новой парадигмы.

Так, например, Великие реформы 60-х годов XIX в. дали импульс к реформированию просвещения в направлении образовательной модели трудовой школы, что совпало с общей направленностью западной педагогики. Пройдя через свой подъем в 1920-е годы, школа труда по объективным и отчасти субъективным причинам завершилась в первой половине 1930-х годов сменой на новую доминирующую образовательную модель — школу учебы. Остро ощущаемые всеми кризисные черты системы образования конца 1980-х — начала 1990-х годов свидетельствовали о завершении предшествующего цикла (1931-1991 гг.) и необходимости перехода к новому инновационному циклу.

Как не трудно заметить, исходные точки циклов связаны с началом индустриализации, ее нового витка с развитием научно-технической революции. Фазы же внутри циклов также опосредуются этапами развития науки и техники, порождающими реформы и скачки в образовании. Поскольку на Западе инновационные циклы начались раньше, то и современный большой цикл стартовал там на рубеже 1950-60-х годов во многом под влиянием «спутникового шока». Он последовательно вобрал в себя две глобальные информационные революции: создание электронных средств и компьютерной техники, кардинально сказавшиеся на процессах в сфере образования.

Рассмотренные методологические подходы и методы, разумеется, не исчерпывают всю исследовательскую палитру в сфере истории образования, однако закладывают для этого необходимую методологическую и эвристическую базу.

Н. П. Юдина

МОДЕЛИРОВАНИЕ В ИСТОРИКО-ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ИССЛЕДОВАНИИ

Возможности применения моделирования в педагогическом исследовании обсуждаются с 60-х годов XX века. Знаковой в этом отношении явилась работа А. Т. Куракина и Л. И. Новиковой [18], в которой моделирование представлено как поэтапная конкретизация знаний об исследуемом объекте. В 1970-е годы педагогическая наука накопила большое количество эмпирического материала, который послужил основой для методологических выводов в отношении моделирования. Как показывает в своем исследовании А. Г. Кузнецова, возможности моделирования стали выявляться в отношении параметрического (определение исходного уровня системы, основанное на эмпирическом наблюдении и наличном знании), морфологического (выявление поэлементного состава, взаимных свойств, признаков объекта), функционального (установление зависимостей между параметрами системы или ее частями), конструктивно-технологического (создание желаемого образа системы как технологического предписания практике) описаний педагогической системы [17].

Обращение к моделированию в последующие десятилетия [см., напр., 8; 9; 10] определяет логику развития педагогической науки, сделавшей шаг от обобщения передового опыта к построению теории. Сегодня на новом уровне выявляются сущность, содержание и функции педагогической модели, способы ее построения, гносеологические возможности.

Частным вопросом в контексте общих является вопрос о моделировании историко-педагогического процесса. Мы попытаемся его решить в логике от общего к частному. Речь будет идти о таких моделях, которые названы идеальными (В. А. Штофф), сущностно-содержательными (Н. Д. Ковальченко), умозрительными или концептуальными (Г. С. Баранов); иными словами, которые репрезентуют результаты теоретического анализа эмпирических данных, отражают действия, совершающиеся в сознании человека и поэтому не имеют материального выражения.

Основанием для поиска сущности историко-педагогического моделирования послужили философские определения модели. Это «созданная или выработанная субъектом система, воспроизводящая существенные для данной цели познания стороны изучаемого объекта и в силу этого находящаяся с ним в отношении замещения и сходства» [4, с. 28]; «преднамеренно создаваемая конструкция, артефакт» [7, с. 60]; «система», которая, «отображая или воспроизводя объект исследования», способна

«давать нам новую информацию об этом объекте» [19, с. 19]; «когнитивно-образная репрезентация исследуемого объекта, используемая для получения знания о сущностных свойствах, параметрах или интересующих нас сторонах данного объекта» [3, с. 58]; «совокупность конструктов, в оперировании с которыми можно решить, насколько положения абстрактной теории выполнимы» [11, с. 487].

Таким образом, в первом приближении моделью мы можем называть «систему», «образ», «идеальный объект», аналогичный объекту реальному.

В педагогической теории понятие модель используется сегодня в выражениях «модель образовательной ситуации», «базовая технологическая модель» (применительно к технологиям в образовании), «модель обучения», «модель всемирного историко-педагогического процесса» и подобных им.

Не останавливаясь на особенностях феноменов, зафиксированных в этих номинациях, обратимся к определениям для расширения методологической базы собственного исследования.

Понятия «модель обучения» и «базовая технологическая модель», как их определяет М. В. Кларин [12], обозначают «схему или план действия педагога при осуществлении учебного процесса» [13]. Модель воспроизводит различные подходы и ориентации образовательных систем и технологий, зависящие от типа обучения и типа педагогического сознания.

Выражение «модель образовательной ситуации» используется И. А. Колесниковой [14] и сопрягается с социокультурной ситуацией, складывающейся в любой период времени «на том или ином парадигмальном фоне» в результате взаимного влияния разных тенденций социального и культурного развития. На их «пересечении» появляются педагогические структуры, постижение которых возможно через «модельный аналог». Его достоинство в способности давать «полисистемное представление» о многомерности изучаемой ситуации и «интегрирующем факторе» внутри нее, определяющем вектор дальнейшего развития.

Понятием «модель всемирного историко-педагогического процесса» оперирует Г. Б. Корнетов. На основании цивилизационного подхода он разработал «универсальную модель» историко-педагогического процесса как логически «выправленную» схему, «обобщенный мысленный образ, замещающий и отображающий структуру и функции (взятые в динамическом единстве в контексте социокультурной среды) конкретного объекта изучения» [15, с. 32]. Этот образ представляет «остов сложных явлений и процессов», освобожденный от «деталей, случайностей, второстепенных моментов».

Дополнив содержание начальной дефиниции, мы приходим к выводу, что модель педагогического феномена — это идеальный объект, сущностно-содержательный образ, рождающийся как продукт умозрительного построения; схема действительности, воспроизводящая особенности оригинала и «замещающая» его в исследовании.

Сущность модели раскрывается через ее «промежуточное» положение, имеющее синхронное и диахронное измерения. Синхронная «промежуточность» модели заключается в ее способности выражать сосуществующие «триадичные» (М. Вартофский) связи между объективной реальностью, отраженной реальностью и способом отражения, поэтому одновременно является результатом исследовательских операций, сопряженных с конструированием реальности на тех или иных мировоззренческих основаниях, и объектом дальнейшего изучения, «подменяющим» собой оригинал. В модели синхронно существуют знание и незнание свойств оригинала. Их соотношение постепенно меняется: незнание «перетекает» в знание; модель конденсирует в себе вырабатываемую в процессе исследования информацию и в дальнейшем становится способом «опосредованного получения знания об объекте» [4, с. 28].

«Присутствие» в модели субъекта исследования констатируется как «отражение», предполагающее активную деятельность познающего сознания. Специфику отражения в рамках моделирования передают употребляемые понятия «репрезентация» — предъявленность в модели вторичной информации об объекте (М. Вартофский) и «интерпретация» (В. А. Штофф).

В диахронном аспекте «промежуточность» модели проявляется в ее способности отражать исторически определенную ступень проникновения познания в действительность (В. А. Штофф).

Модель не только «промежуточна», но и многомерна. Любая модель, с одной стороны, произрастает из реальности и представляет ее, с другой — есть продукт активного отражения реальности в сознании познающего субъекта. По замечанию М. Вартофского, модель — это конструкция, которая содержит «символы нашего опыта или мышления», которая становится средством дальнейшего понимания объекта. Таким образом, модель — это результат интерпретации сложного объекта действительности познающим субъектом, запечатлевший в себе особенности самого познающего субъекта. В ней «встречаются» объективное (отражаемая реальность) и субъективное (способ отражения, опосредованный индивидуальными характеристиками исследователя). В силу специфики истории педагогики как научно-практического феномена, субъективная состав-

ляющая модели содержит «поток отражения педагогической реальности в форме педагогических образов, действий, ситуаций, актов взаимодействия» и «поток осмысления событий и феноменов в форме педагогической мысли, соотносимой с непосредственными жизненными впечатлениями преподавателя» [6, с. 28].

Итак, первая сущностная характеристика модели — многомерность. Она отражает способность модели отображать реальность и способ исследования, основания и ориентиры которого выбраны исследователем; педагогический процесс и педагогические концепции. Так как практика и концепция представляют собой разные уровни педагогической реальности, то многомерная модель отражает уровневую организацию объективной реальности, представленную во всей целостности либо фрагментарно в зависимости от задач исследования.

Многомерность (как синхронная субъективность и объективность) модели актуализирует проблему ее эвристичности. Теория моделирования сопрягает эту проблему с полнотой и верностью воспроизводства оригинала. Оба параметра в равной мере касаются явлений и сущности исследуемого объекта. В. А. Штофф считает, что модель должна быть структурно тождественна оригиналу, взятому «в отвлечении» от других свойств, отношений и элементов. Следовательно, модель может иметь познавательную ценность, если она полно и верно воспроизводит структуру исследуемого оригинала (аналогична ему) и подобна по форме — представляет многомерный образ объекта.

Таким образом, второй сущностной характеристикой модели являются подобие и аналогия модели и оригинала.

Единство субъективного и объективного в модели, ее уровневая структурность неминуемо ставят вопрос об адекватном отражении реальности, соотносимый с проблемой эвристичности модели.

Модель может быть признана адекватной, если она выражает сущность объекта. Сущность есть субстанциональное ядро вещи, ее внутреннее содержание, совокупность свойств, на основе которых определяется место данной вещи в ряду других объективно существующих вещей. Поскольку сущность глубинна, то она выявляется в процессе познания, инструментом которого является моделирование. Сущность становится доступной пониманию через установление объективных внутренних (между внутренними характеристиками вещи) и внешних (между вещами) связей как открытые объективных законов.

Демонстрация сущности вещи осуществляется через явление. Оно включает в себя не только внутреннее содержание, объективные связи

объекта, но и варианты случайных отклонений от сущности. Имея дело с явлениями, исследователь, моделирующий реальный объект, должен увидеть в них сущность и именно ее выразить в своей конструкции.

Модель педагогического объекта будет адекватной, если отразит его архитектуру (комбинацию и взаимосвязь сущностных свойств и связей) как законы функционирования и динамики и на этой основе может быть признана не только адекватной, но и аналогичной оригиналу.

Таким образом, модель педагогической реальности обладает несколькими сущностными характеристиками. Она многомерна (субъективно-объективна, процессуальна и концептуальна), подобна и аналогична моделируемому оригиналу (условно равна) и адекватна (верно отражает сущность и закономерности построения и функционирования оригинала).

Эти характеристики выступают во взаимосвязи и представляют систему свойств. Подобие модели и оригинала основывается на повторении в модели ряда внешних свойств, присущих оригиналу. Они дополняются «ядерными» характеристиками, как того требует адекватность. Следовательно, адекватность модели достигается, когда подобие (внешнее сходство) «обогащается» аналогией, открывающей сущность и закономерные связи моделируемого явления. Подобие, аналогия и адекватность соотносятся между собой как содержательная (воплощение в ней определенного ряда свойств оригинального объекта) и качественная (степень совпадения модели и оригинала) характеристики модели.

Многомерность, подобие и аналогия связаны между собой как причина и следствие. Модель подобна оригиналу, если отражает объективную реальность (совпадает с ней, реальность узнается в модели) и соответствует ее структуре.

Адекватность и многомерность связаны по типу соподчинения. Адекватная модель должна воспроизводить многомерность оригинала, а многомерная модель адекватна оригиналу.

Адекватность как характеристика педагогической модели соответствует особенностям современной научной рациональности, признающей стохастичность и вариативность не только путей, но и результатов научного познания. Предложенная нами характеристика предполагает продвижение «вглубь» объекта, не отрицая возможности построения моделей по разным методологическим и мировоззренческим схемам. Такая трактовка придает многомерности иные смыслы. Многомерная модель не только субъективно-объективна, процессуальна и концептуальна, но и вариативна, поскольку рождается как интерпретация реальности, на основе

избранных исследователем методологических схем и поэтому не исключает возможности моделирования на других основаниях.

Предложенные нами характеристики обладают общей особенностью. Все они многофункциональны и отражают содержание модели, раскрывающей сущность реального объекта, правила построения модели (инструментальный аспект) и одновременно являются критериями результатов моделирования. Функции органично проявляются в характеристиках, и расчленив их можно только условно. Самая прозрачная в этом отношении многомерность модели, включающая в себя несколько параметров с разной функциональной нагрузкой. Субъективность и объективность касаются правил моделирования; процессуальность и концептуальность — содержания модели; вариативность и разноречивость — способа структурирования материала. Две другие характеристики, как нам представляется, такой операции не поддаются. Но поскольку они более «привязаны» к эмпирическому материалу, чем многомерность, в них ярче проявляется критериальная нагрузка. Их единство свидетельствует о совпадении или несовпадении модели с оригиналом.

Вывявленные нами сущностные характеристики модели мы соотносим с требованиями, предъявляемыми к модели историко-педагогического процесса. В работе «Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса» Г. Б. Корнетов разработал основания для систематизации оснований моделирования историко-педагогического процесса.

В первую очередь это «внешние социокультурные доминанты бытия всемирного историко-педагогического процесса». Сюда отнесены господствующая система разделения труда (половозрастное разделение либо социальное деление); тип социальности (соответствует аграрной, индустриальной, постиндустриальной стадии развития общества); социально-классовая стратификация и этно-национальная дифференциация общества; типы мировоззрения, детерминированные научными, религиозными, идеологическими установками. Вторыми выступают антропологические основания, проясняющие направленность педагогических явлений на раскрытие человеческих возможностей. Третьи — собственно педагогические основания, базирующиеся на интерпретации воспитательно-образовательных явлений. Сюда отнесены представления о стратегической цели воспитания (об идеале), определяющей направленность педагогической деятельности; понимание механизма действия образования (развивает врожденные потенции или формирует заданные извне качества личности); тип взаимодействия участников педагогического процесса.

Каждое из оснований может выступить системообразующим в построении локальной модели историко-педагогического процесса, а оригиналом, подвергнутым моделированию, в этом случае станет фрагмент всемирного историко-педагогического процесса (ограниченный рамками этноса, исторической и культурной эпохи, социальной группы, педагогической парадигмы). Возможные варианты моделей продемонстрируют не только вариативность подходов и исследований, но и вариативность проявлений сущности.

Целостное исследование всемирного историко-педагогического процесса предполагает построение глобальной модели — универсальной «метамодели», «стремящейся к органическому синтезу множества вариативных моделей» [15, с. 32].

Такая конструкция должна органически соединять социокультурные, антропологические, собственно педагогические основания, что и даст возможность объяснить синхронную и диахронную вариативность педагогических феноменов; выявить инвариант педагогических феноменов, определенный единой природой человека; задаст «предметную определенность научному поиску». Она должна открывать возможность многомерной и разносторонней интерпретации исследуемого объекта и позволять двигаться в познании от общего к частному и наоборот.

Разработав систему методологических оснований педагогической метамодели, Г. Б. Корнетов обозначил ее сущностное ядро и перечислил внутренние и внешние закономерности историко-педагогического процесса (педагогического феномена), акцентировал внимание на его антропологической природе.

В таком прочтении требование Г. Б. Корнетова соотносится с характеристикой, названной нами адекватностью, поскольку она также нацеливает на исследование сущностного ядра объекта.

Позиция Г. Б. Корнетова в отношении возможности и необходимости разносторонней интерпретации действительности, предполагающей личностное представительство исследователя в продукте научного поиска, соотносится с субъективностью, представляющей один параметр нашей характеристики модели — многомерности. Многомерность модели открывает возможность для сосуществования вариантов интерпретации реальности.

Третье требование к метамодели, сформулированное Г. Б. Корнетовым, — многоуровневость модели и поэтому возможность ее использования в разнонаправленном анализе касается гносеологических ее возможностей, обусловленных способностью быть аккумулятором науч-

ной информации, выработанной в процессе анализа разных фрагментов и уровней историко-педагогического процесса.

Таким образом, анализ методологических концепций педагогического моделирования позволил нам выявить сущностные черты модели историко-педагогического процесса. Как аналог исследуемой реальности (оригинала), модель должна быть аналогична и подобна реальности, адекватна ее сущности, многомерна. Гносеологические потенции такой модели обусловлены ее способностью быть инструментом разноуровневого (по содержанию) и кумулятивного (по способу накопления информации) исследования оригинала.

Как мы отметили выше, одна из методологических проблем педагогического моделирования касается содержания модели и ее структуры: что на самом деле должна отражать в себе модель, какие элементы она должна включать как аналог реальности и как они должны быть между собой связаны?

Для выявления содержания и структуры историко-педагогической модели обратимся к уже приведенным определениям этого понятия.

Так, М. В. Кларин, говоря о моделях в обучении, рассматривает ее как «схему или план действия педагога при осуществлении учебного процесса», а в основе моделирования видит «преобладающую деятельность учащихся, которую организует, выстраивает учитель». Содержание модели сводится к процессуальной составляющей обучения. Все множество факторов и связей, определяющих характер педагогической деятельности, опускается автором «в подтекст» и «вычитывается» из аксиом о зависимости деятельности от мировоззрения субъекта деятельности и от культурной и профессиональной традиций. Минимизация содержания педагогической модели определена масштабом оригинала, избранного автором, — процесса обучения.

И. А. Колесникова содержание модели рассматривает в связи с возможностью идентифицировать и типологизировать педагогические явления. По мнению педагога, идентифицировать исследуемое явление можно путем ответа на вопросы: кто выступает в роли системы-интегратора, кому принадлежит интегрирующая роль, доминирующая функция (государству, семье, учреждению, организации, замкнутой социальной группе и т. д.); что в действительности целенаправленно воспроизводится в воспитательно-образовательной системе как ее основной продукт (убеждение, вера, подчинение ценностям социальной общности, социальная роль, педагогический тип отношений и т. д.); каковы функции учителя и ученика по отношению друг к другу и остальным объектам образова-

ния в иерархии общественного воспитания, с какого «этажа» реально осуществляется руководство педагогической деятельностью (правительство, партия, руководство учреждения, автор школьного проекта, глава семьи, клана и др.); каковы характер и природа системообразующих связей (функциональные, неформальные, традиционные, политические, религиозные, основанные на общности интересов, потребностей, идей и др.) [14, с. 58].

На основе предложенного алгоритма можем сделать вывод и о содержании педагогической модели. Она учитывает социокультурный институт (систему-интегратор), формирующий «социальный заказ», адресованный педагогической системе; характер внешнего управления педагогической системой, целевые установки и направленность педагогической системы (основанные на ментальных образованиях); характер отношений между субъектами педагогической деятельности.

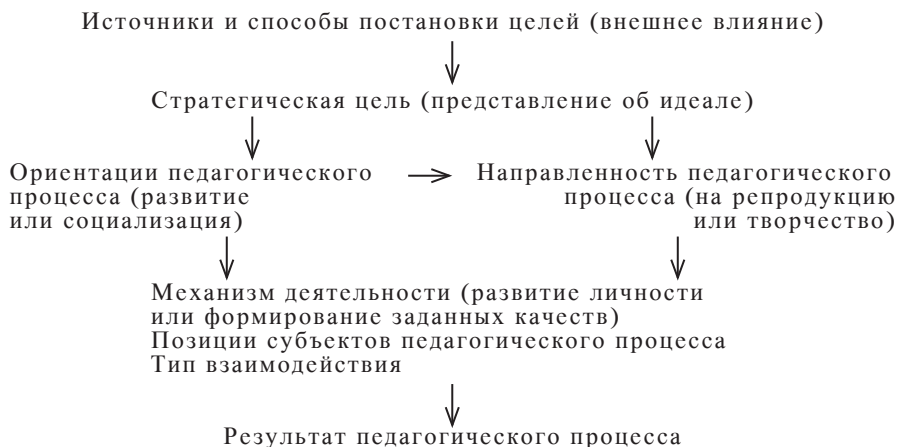
Поскольку модель, описанная выше, мыслится автором в контексте социокультурной ситуации, то педагогический феномен предстает элементом социально-культурной системы. Поэтому в первую очередь выявляются связи между педагогическим феноменом и его внешними детерминантами. Собственно педагогическое содержание в такой модели обуславливается социальными и ментальными образованиями. Оно проявляется в направленности воспитания и характере межличностных отношений. Структуру такой модели задают социокультурные детерминанты, распространяющие «влияние» на все ее элементы и уровни.

Г. Б. Корнетов считает, что базовые модели учитывают «источник и способ постановки педагогических целей, позиции и взаимоотношения сторон в процессе их достижения, полученный результат». Таким образом, модель содержит в себе основные элементы педагогического процесса: цель, позицию субъектов и механизм их взаимодействия (предмет, способ и характер совместной деятельности и общения), результат взаимодействия, — взятые в социокультурном контексте («источник и способ постановки целей»).

Каждый из элементов представляет собой родовое понятие и, в свою очередь, может быть детализирован через открытый или закрытый ряд элементов другого уровня, называющих все более частные характеристики педагогических явлений, т. е. выступать основанием для дальнейшего исследования сущностного ядра моделируемой педагогической реальности.

Ниже мы графически показываем основные «силовые линии», по которым распространяется взаимовлияние элементов в модели. Они обозначены на основе представлений о культурной и социальной обусловленно-

сти педагогического процесса, его идеалосообразности, в соответствии со структурой деятельности.



Как отмечалось выше, методологические проблемы моделирования в истории педагогики стали объектом специального внимания исследователей сравнительно недавно. Однако это не значит, что история педагогики до сих пор не включала моделирование в свой инструментарий.

Имеющийся опыт описания педагогической реальности можно рассматривать именно как результат моделирования, поскольку каждое описание в известной степени упрощает и схематизирует историко-педагогическую реальность. Если основанием исследования историко-педагогического процесса в свете формационного подхода (первый опыт принадлежит Е. Н. Медынскому и А. П. Пинкевичу) являлись социальные доминанты (прежде всего разделение труда и социально-классовая стратификация общества), то в современных исследованиях доминируют социально-культурные факторы (тип социальности, характер мировоззрения, этнокультурные характеристики, ценностные системы) и собственно научные конструкции (парадигмы и теории) [1; 2; 9].

Не ставя перед собой задачу всестороннего анализа содержания историко-педагогических исследований, мы обращаемся к ним для уточнения методологии моделирования историко-педагогического процесса.

В рамках парадигмального и аксиологического подходов к анализу историко-педагогического процесса были наработаны схемы исследова-

ния и описания педагогических феноменов. Так, аксиологический подход осуществляется как совокупность исследовательских шагов: выявление ценностного ряда; определение условий (социальных, культурных, исторических) и путей реализации ценностей в педагогической практике; анализ авторского педагогического опыта при помощи выявленной модели. Применение парадигмального подхода к анализу историко-педагогической реальности включает в себя определение доминантных ценностей и целевых установок, теоретических выкладок, опыта практической реализации. В явном сходстве этих схем проявляется диалектический закон научного исследования, сущность которого раскрывается как восхождение от абстрактного к конкретному. Выстраивая модель, исследовательская мысль движется от конкретного к абстрактному и от абстрактного к конкретному, воспроизводя в целостном (конкретном) образе абстрактную сущность исследуемого феномена.

Специфика моделирования историко-педагогического процесса заключается в том, что в исследовательском пространстве одновременно присутствует целый ряд разномасштабных педагогических явлений. Так, в метамодеи всемирного историко-педагогического процесса представлены не только собственно педагогические константы как элементы модели, но социокультурные детерминанты, научные парадигмы, педагогические традиции как предпосылки для возникновения и существования педагогических явлений.

Литература

1. Аксиологический аспект историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования [Текст]. — М. : ИТП-МИО РАО, 1994. — 280 с.
2. Аксиологические приоритеты в сфере образования и воспитания: история и современность [Текст]. — М. : ИТОП РАО, 1997. — 370 с.
3. Баранов, К. Б. Когнитивно-эвристические модели и метафоры социальной теории К. Маркса [Текст] // Динамика научного познания и культура: Сб. статей. — Кемерово, 1990. — 158 с.
4. Батороев, К. Б. Аналогии и модели познания [Текст]. — Новосибирск, 1981. С. 28. Цит. по: Ковальченко Н. Д. Методы исторического исследования. — М. : Наука, 1987. — 440 с.
5. Бим-Бад, Б. Т. Педагогические течения в начале XX в. [Текст]. — М., 1994. — 112 с.
6. Бордовская, Н. В. Педагогическая системология: постановка проблемы [Текст] // Педагогика. — 1998. — № 8. — С. 23—34.

7. Вартофский, М. Модели. Репрезентация и научное понимание [Текст]. — М. : Прогресс, 1988. — 507 с.

8. Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография» [Текст]. — М. : ИТОП, 1996. — 269 с.

9. Гуманистическая парадигма образования и воспитания: теоретические основы и исторический опыт реализации (конец XIX — 90-е годы XX веков) [Текст]. — М. : ИТОП, 1998. — 280 с.

10. Данилюк, А. Я. Проблема эмпирического и теоретического в отечественной педагогике [Текст] // Педагогика. — 1997. — № 5. — С. 42—46.

11. Ильин, В. В. Философия [Текст] : учеб. для вузов. — М. : Академический проект, 1999. — 592 с.

12. Кларин, М. В. Инновации в мировой педагогике [Текст]. — Рига : Эксперимент, 1995. — 155 с.

13. Кларин, М. В. Метафоры и ценностные ориентации педагогического сознания [Текст] // Педагогика. — 1998. — № 1. — С. 34—39.

14. Колесникова, И. А. Педагогическая реальность в зеркале межапарадигмальной рефлексии [Текст]. — СПб. : СПбГУПМ, 1999. — 242 с.

15. Корнетов, Г. Б. Парадигмальная типология всемирного историко-педагогического процесса [Текст] // Всемирный историко-педагогический процесс: концепции, модели, историография. — М., 1996. — 269 с.

16. Корнетов, Г. Б. Парадигмы базовых моделей образовательного процесса [Текст] // Педагогика. — 1999. — № 3. — С. 43—49.

17. Кузнецовой, А. Г. Системный подход в отечественной педагогике конца 60-х — 80-х годов XX века [Текст]. — Хабаровск : Изд-во ХГПУ, 2000. — 250 с.

18. Куракин, А. Т. Системный подход в исследовании педагогических явлений [Текст] / А. Т. Куракин, Л. И. Новикова. — М., 1969. — 29 с.

19. Штофф, В. А. Моделирование в философии [Текст]. — Л. : Наука, 1966. — 302 с.

В. М. Полонский

ОБЪЕКТНО-КОМПОНЕНТНЫЙ МЕТОД ОПИСАНИЯ РЕЗУЛЬТАТОВ НАУЧНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Развитие педагогики предполагает непрерывное совершенствование методологических основ, составляющих теоретический каркас этой науки. Это становится возможно лишь в случае разработки новых методологических концептов, органически встраивающихся в корпус имеющегося теоретического знания. Сегодня ученые-педагоги сталкиваются с фактом расширения методологического поиска, с нарастанием попыток внедрения новых разработок в ткань современной педагогической науки. Реализация этих попыток часто затруднена тем, что главный продукт исследования его результат не представлен должным образом. По этой причине опыт отечественной науки, результаты тысячи исследований нередко остаются вне поля зрения пользователей. Во многих случаях мы не можем сказать, сколько исследований было выполнено в рамках той или иной программы, какие получены результаты, какой эффект следует ожидать от их внедрения в практику. Новые идеи, знания и решения будут доступны научному сообществу и включены в общенаучный фонд, только в том случае, когда они получат соответствующее описание. По замечанию известного историка Василия Осиповича Ключевского, «идеи, блеснувшие и погасшие в отдельных умах, в частном личном существовании, столь же мало увеличивают запас общежития, как мало обогащают инвентарь народного общества замысловатые маленькие мельницы, которые строят дети на дождевых потоках» [1, с. 55].

Чтобы изменить ситуацию необходимо предложить методы, позволяющие адекватно описать и интерпретировать результаты научно-педагогических исследований, систематизировать полученные знания для их включения в общенаучный фонд. Это даст возможность учесть, что было сделано предшественниками, оценить новизну инновационных проектов и решений.

В настоящее время доминирует плюралистическое видение, согласно которому один и тот же результат понимается и описывается авторами по-разному. Так, например, основы трактуются как основные принципы, категории педагогики, исходные положения, постулаты, идеи или подходы. Условия могут трактоваться как требования, факторы, тенденции или рекомендации. Методика понимается и как область педагогиче-

ской науки, и как частная дидактика (методика преподавания какого-либо учебного предмета), и как совокупность методов, приемов, рекомендаций, необходимых для достижения конкретных учебно-воспитательных результатов. Понятие «методика» часто механически заменяется понятием «технология». Нередко разные типы результатов определяются как синонимы, имеющие общую структуру описания. По этой причине результаты исследований трудно сравнивать между собой и включать в общенаучный фонд. Следует найти такой способ стандартизованного описания, который позволит представить полученные результаты во внесубъектных формах — таких как гипотеза, концепция, принципы, модель, методика, условия и др.

Стандартизованное описание результатов научно-педагогических исследований — важное, но не единственное условие развития науки. Необходимо иметь доступ к этим результатам, каждый из которых, подобно географическим объектам, должен иметь координаты, позволяющие найти его место в общей системе знаний. Без этих данных трудно понять, к какой области педагогики относится результат, какая проблема с его помощью может быть решена.

Научно-исследовательская деятельность определяется как деятельность, направленная на получение и применение новых знаний. Согласно определению, научную ценность представляют только те исследования, в результате которых получены общественно новые знания [2]. Преднамеренное или случайное повторение ранее известных в науке и практике положений не может получить общественного признания как результат исследовательского труда. Это требование распространяется и на случаи, когда «новые результаты» отличаются от старых лишь терминологически.

Для анализа и описания результатов научно-педагогических исследований мы использовали разработанный нами объектно-компонентный метод [5].

Объектно-компонентный метод позволяет представить структуру результата в виде трех взаимосвязанных компонентов: объектного, преобразующего и конкретизирующего.

Объектный компонент результата характеризует продукт исследования предметно-категориально, показывает, какой результат получен в итоге исследования: концепция, метод, классификация, принцип, рекомендация, алгоритм и т. п. В зависимости от области и направления науки объектный компонент может быть описан на общенаучном, общепедагогическом или конкретно-научном уровне различными наборами типами и видами знаний (тип, или вид знания здесь — одно из понятий

предметной категории, образующих группы значимых для науки понятий; отождествляется с «видом» результата исследования).

На общенаучном уровне результат описывается в наиболее обобщенной форме без указания области, к которой он относится. На общепедагогическом и конкретном научном уровне результат соотносится с конкретной областью науки, в которой ведется исследование.

Описание объектной части результата требует раскрытия элементного состава и структуры полученного результата с учетом специфики области, в которой проводилось исследование.

Для описания объектной части результата, полученного в ходе исследования, разработчики должны пользоваться единым понятийным аппаратом, опирающимся на достоверные факты, объективные представления о них, соответствующие слова для их передачи. Реализация данного требования означает использование понятийно-терминологического словаря, которым будут пользоваться авторы исследований. Разумеется, что авторы могут давать и свои трактовки результатов, отличные от общепризнанных, но при этом они должны оговариваться, что они имеют ввиду.

Важно не только указать объектную часть результата, но и раскрыть ее структуру. Так, например, при описании классификации необходимо указать: *объект классификации* (элемент заданного множества, используемый при классификации); *основание классификации* (признак, по которому производится деление заданного множества на подмножества); *классификационную группировку* (подмножества, полученные в результате разделения заданного множества по одному или нескольким признакам классификации); *метод классификации* (фасетный или иерархический); *ступень классификации* (этап разделения заданного множества на подмножества); *глубину классификации* (число ступеней классификации).

Описание концепции, в свою очередь, предполагает не только формулировки общего замысла, взглядов и принципов в какой-либо области, но и интерпретацию педагогических явлений и процессов, на которых она базируется, структурно-содержательных рекомендаций и способов практической реализации выдвинутых предложений.

Преобразующий компонент результата показывает, что собственно было совершено с объектной частью: уточнение, определение, разработка, внедрение и т. д. (концепции, программы, методики, классификации, модели, условия т. п.), т. е. характеризует полученный итог как определенный вид движения научной мысли. Преобразующий компонент, как правило, выражается в задачах исследования.

В соответствии с полученными преобразованиями меняется логика описания и оценка степени новизны результата. Необходим некоторый предварительный стандарт, позволяющий проследить возможные и невозможные сочетания объектной и преобразующей частей. В каких случаях объектный компонент (закономерность, метод, принцип, концепция и т. д.) может быть выявлен, систематизирован, разработан, сформирован или охарактеризован? Этот вопрос в педагогической литературе даже не ставится.

Преобразующий компонент представлен одним десятком лексических единиц (включая синонимы), в то время как объектный компонент значительно большим их числом. В ряде случаев объектный и преобразующий компоненты совпадают.

Конкретизирующий компонент уточняет различные условия, факторы и обстоятельства, в которых происходит преобразование объектной части результата исследования. Конкретизация может идти по направленности, предметному содержанию, форме, методу, принципу организации, типу учебного заведения, возрасту учащихся и т. д. Уточнения могут касаться не только отдельных факторов, но и различных их сочетаний: места, времени, условий, методов и средств обучения. Для каждой области педагогики эти ограничения могут быть описаны с достаточной степенью полноты.

Все компоненты взаимно дополняют друг друга, характеризуя с разных сторон результат исследований как единое целое. Представление результата исследования в виде взаимосвязанных компонентов дает возможность подойти к их описанию с единых методологических позиций, выявить ряд отношений, которые обычным способом трудно обнаружить.

На наш взгляд, любой результат имеет две стороны — содержательную (онтологическую) и внутренне с ней связанную ценностную (аксиологическую) сторону. Содержательную сторону результата характеризует критерий новизны. Ценностную сторону — критерии теоретической и практической значимости, актуальности.

В значительной части работ описание новизны дается в виде краткой аннотации, из которой трудно понять, что конкретно сделал автор. Авторы нередко говорят о своем приоритете в разработке темы, подчеркивая, что до них этот вопрос никто не рассматривал. Сам результат (продукт) исследования в описании новизны остается не раскрытым.

Критерий новизны характеризует содержательную сторону результата, новые теоретические положения и практические рекомендации, которые ранее не были известны и не были зафиксированы в науке и практике. Этот критерий может быть описан по виду и уровню [3].

По виду можно выделить теоретическую новизну (концепция, гипотеза, терминология и т. д.) и практическую (правило, предложение, рекомендация, средство, требование, методическая система и т. д.). В зависимости от типа работы и области исследования на первый план будет выходить его теоретическая или практическая новизна.

Другая характеристика новизны — уровень — характеризует место полученных знаний в ряду известных и их прееменственность. Он оценивается с помощью уровня конкретизации, дополнения и преобразования.

Уровень конкретизации — полученный результат уточняет известное, конкретизирует отдельные теоретические или практические положения, касающиеся обучения и воспитания, методики преподавания, истории педагогики, школоведения и т. д.

Уровень дополнения — полученный результат расширяет известные теоретические и практические положения, включает новые элементы, которые ранее не были известны. В целом новшество не меняет картину, а дополняет ее.

Уровень преобразования характеризуется принципиально новыми идеями, подходами в области обучения и воспитания, которых ранее не было в теории. Происходит принципиальная смена точек зрения, выдвигается новый подход, коренным образом отличающийся от известных представлений в данной области.

Новый результат должен быть не только назван, но и теоретически или эмпирически обоснован. Имеется в виду прежде всего его экспериментальное подтверждение. Теоретическая аргументация применяется в тех случаях, когда эмпирическим путем решить исследуемый вопрос сложно из-за длительности эксперимента, большого числа трудно поддающихся учету и контролю социально-педагогических факторов, отсутствия соответствующей материальной базы и т. п.

Результаты исследований должны быть описаны таким образом, чтобы их можно было использовать в научной и практической деятельности. Фундаментальные исследования не имеют непосредственного практического применения. Они направлены на расширение научных знаний, указывают пути научного поиска, создают базу для прикладных исследований и разработок.

Описание прикладных результатов должно включать систему мер, обеспечивающих использование достижений педагогической науки по инициативе преподавателей, воспитателей, методистов, организаторов и других работников образования. Данное требование означает, что в описании прикладных результатов указывается на то влияние, которое они

оказывают (или могут оказать) на учебно-воспитательный процесс, методику преподавания и обучения, организацию воспитательной работы и т. д. Одни результаты ориентированы на удовлетворение потребностей ограниченного круга лиц, другие — на сотни тысяч.

Практические результаты прикладных исследований и разработок могут быть реализованы в различных нормативных документах, которые предъявляются обучаемым в стандартах при изучении ими различных предметов.

Место результата в общей системе знаний, его координаты описываются с помощью информационно-поисковых языков, в частности, рубрикатора «Народное образование. Педагогика».

Основные источники хранения и поиска научно-педагогической информации хорошо известны. Это федеральные и региональные библиотеки, порталы и сайты в сети Интернет, электронные каталоги, архивы научно-исследовательских институтов, отечественные и зарубежные центры информации, научные журналы и др.

Возникают вопросы: насколько полно в архивах памяти представлены опубликованные и неопубликованные документы (диссертации, научные отчеты, депонированные рукописи), есть ли доступ к ним, какова релевантность поиска (соответствие содержания документа информационному запросу пользователя) и пертинентность поиска (англ. *pertinent* — относящийся к делу, подходящий по сути) — соответствие полезных документов, найденных информационно-поисковой системой, к общему числу документов, полученных пользователем. Это соотношение может быть выражено в процентах.

Теоретически в библиотеках должно быть столько документов, сколько написано всеми авторами за определенный период времени. Однако на практике число документов значительно меньше. По разным причинам они выпадают из поля зрения и их невозможно найти [4]. Этот факт легко проиллюстрировать на примере поиска собственных работ. Зная их названия и общее количество, вы можете их искать в библиотеках или сети Интернет. Во всех случаях между общим числом работ и найденными публикациями будут значительные расхождения. Еще больше эта разница будет при поиске работ других авторов. Документ должен быть не только найден, но и востребован пользователями (научными или практическими работниками), ради которых он создавался.

Результаты исследований должны быть описаны таким образом, чтобы можно было понять их место в общей системе знаний, к какой области педагогики они относятся, какой вклад они вносят в решение конкретной

проблемы. Без этого невозможно систематизировать полученные знания, определить новизну работы, включить ее в общенаучный фонд. Для решения проблемы следует использовать информационно-поисковые языки (словарь нормализованной лексики, рубрикатор, тезаурус в области образования и педагогики). Каждый результат должен иметь свой адрес, отражающий его место в общей системе знаний. Это достигается с помощью индексирования, выражения содержания документа и (или) запроса на информационно-поисковом языке. Процесс индексирования включает три взаимосвязанных этапа: анализ содержания результата; выражение основных понятий документа кодами информационно-поискового языка; представление поискового образа документа. Для индексирования места документа в системе педагогических наук разработан рубрикатор «Народное образование. Педагогика». Степень детализации поискового образа документа, характеризующая полноту его информационного содержания, определяется соответствующей рубрикой в зависимости от требований пользователей.

Разработка методологических требований к описанию результатов научно-педагогических исследований позволит авторам лучше осмыслить и представить итоги собственной работы и работы других исследователей, систематизировать известные знания и включить их в общенаучный фонд, предупредить дублирование и параллелизм, сосредоточить силы и средства на решающих направлениях развития педагогической науки.

Литература

1. Ключевский, В. О. Курс русской истории [Текст]. Ч. 1. — М. : Мысль. — 1987. — С. 55.
2. О науке и государственной научно-технической политике РФ [Текст] : федеральный закон. Принят Гос. думой 12 июля 1996 г.
3. Полонский, В. М. Оценка качества научно-педагогических исследований [Текст]. — М. : Педагогика, 1987. — 144 с.
4. Полонский, В. М. Проблема доступа к научно-педагогической информации в России [Текст] // Педагогика. — № 6. — С. 28—34.
5. Полонский, В. М. Структура результата научно-педагогических исследований [Текст] // Педагогика. — № 7. — 1998. — С. 26—31.

МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЙ

Л. А. Беляева

ПОНЯТИЙНЫЙ И СОДЕРЖАТЕЛЬНЫЙ АСПЕКТЫ ОБОСНОВАНИЯ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹

Диссертация (в переводе с лат. *dissertatio* — рассуждение, исследование) — форма научного произведения, носящего квалификационный характер и содержащего решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знания. В основе создания диссертации лежит научная деятельность как особая форма познания, имеющая исследовательский, поисковый характер, нацеленная на получение нового знания. Одна из особенностей научного знания состоит в том, что это знание обоснованное, поэтому важнейшей задачей ученого является обоснование своего исследования. В свою очередь необходимость обоснования научного знания вытекает из потребности отличить истинное знание (*episteme*), к которому стремится наука, от знания «по мнению» (*doxa*).

Обоснование — это способ рационального определения исходных посылок научного поиска, которые обеспечивают достоверность, проверяемость и воспроизводимость его результатов. Выбор исходных оснований научного поиска носит творческий характер и зависит от многих параметров исследования (тема, проблема, цель, задачи), поэтому диссертанту необходимо со знанием дела подходить к определению оснований своей научной работы.

Существуют следующие виды оснований и соответственно обоснований в науке:

- *философские основания науки* (носят метатеоретический характер);
- *теоретические основания* (исходные теории, концептуальные идеи той или иной определенной области науки);

¹ Публикуется по изданию: Профессиональное образование. Столица. 2010. № 9. С. 32—34.

- *методологические основания* (методологический инструментальный исследования, идеалы и нормы научности);
- *логические основания* (законы формальной и диалектической логики, правила доказательства и аргументации);
- *эмпирические основания* (научные факты, эмпирические закономерности, результаты экспериментов, опытно-поисковой работы).

Перечисленные основания в совокупности составляют *теоретико-методологическую базу научного исследования* и выполняют функцию его обоснования.

Кратко остановимся на перечисленных выше основаниях научного поиска, их роли в научном исследовании.

К философским основаниям науки относятся: философская картина мира, философско-мировоззренческие, логико-гносеологические, теоретико-методологические, ценностно-нормативные принципы, теории и категории, разрабатываемые философией. Они носят метатеоретический характер и в силу своей всеобщности и универсальности выполняют теоретико-методологическую функцию, вооружая исследователя разнообразными инструментами научного поиска, ориентируя в системе предельно общих теоретико-методологических координат.

Значимость философских оснований особенно велика в области фундаментальных исследований, о чем свидетельствуют высказывания выдающихся ученых-теоретиков. Так, например, А. Эйнштейн утверждал, что «наука без теории познания становится примитивной и путанной» [2, с. 134]. А один из видных математиков конца XIX века Э. Пикар интересно выразился, сказав что «и мы имеем своих математиков-философов, и под конец века, как и в прежние эпохи, мы видим, что математика вовсю флиртует с философией. Это — на благо дела, при условии, чтобы философия была весьма терпимой и не подавляла изобретательского духа» [1, с. 273].

К философским основаниям науки примыкают и зачастую на них опираются *теоретические основания* научного поиска, включающие исходные теории, концептуальные идеи и принципы той или иной науки. *Теория* представляет собой наиболее развитую форму научного знания, выполняющую функцию систематизации знания о предмете данной теории. Теория тем лучше, чем она более информативна, чем большей объяснительной и предсказательной силой обладает. Задача ученого состоит в том, чтобы, руководствуясь целью и задачами своего исследования, определиться в его теоретических основаниях, осуществить их отбор в соответствии с требованиями необходимости и достаточности. В своем концентрированном, свернутом до основополагающих идей и принципов

виде теории выступает также и в качестве методологического основания диссертационного исследования.

Остановимся подробнее на *методологических основаниях* научного исследования и, прежде всего, рассмотрим соотношение понятий «метод», «принцип», «подход».

Любое сложное явление может быть отражено, «схвачено» лишь совокупностью определений. Это относится и к перечисленным выше понятиям.

Слово «метод» в буквальном переводе означает «путь». Впервые как категория научного познания и его инструмент зафиксирована английским философом Ф. Бэконом (1561—1626).

Дадим несколько определений понятия «метод», стремясь охватить его свойства максимально целостно. Традиционно метод определяют как *совокупность правил и приемов познавательной и (или) практической деятельности*. В этом определении подчеркивается нормативно-регулятивный характер метода, так как любое *правило* означает предписание, устанавливающее порядок действий, а *прием* представляет собой способ осуществления деятельности как организованной совокупности действий. Так, например, метод наблюдения предполагает осуществление следующих правил: выделение объекта наблюдения, постановку цели наблюдения, планомерность, строгое описание результатов наблюдения, их сравнение и обобщение. Результатом наблюдения является научный факт.

В следующем аспекте определение понятия «метод» указывает на его неразрывную связь с определенной теорией. В этой связи *метод представляет собой свернутую до предела теорию*. Пределом теории является ее основополагающая идея или принцип. Под *принципом* следует понимать основное исходное положение какой-либо теории, учения, которое в научном поиске играет роль руководящей идеи, основного правила деятельности. В методологическом аспекте *принцип — это общее высказывание нормативного характера, содержащее определенное требование к осуществлению познавательной и (или) практической деятельности*. Так, например, диалектика как метод познания есть свернутая теория диалектики. Он представляет собой совокупность принципов, на которые исследователь, вооружившись этим методом, имеет возможность сознательно опереться в научном поиске истины. Это принципы: развития, противоречия, всеобщей связи и взаимной обусловленности явлений, целостности и другие. Через принципы диалектики просвечивает целая система категорий, раскрывающих противоречивость мира

(сущность и явление, содержание и форма, причина и следствие и т. д.), механизмы его развития (противоречия, количественные и качественные изменения, скачки, исторические ступени развития) и многие другие сущности. Эти категории диалектики в рамках диалектического метода выполняют методологическую функцию. Отсюда вытекает, что каждый теоретический и метатеоретический метод имеет свои принципы и свой понятийный аппарат. В этом смысле значимость метода для получения нового знания обусловлена содержательностью, глубиной и фундаментальностью той теории, сжатым содержанием которой он является.

Важно также обратить внимание на соотношение понятий «метод» и «подход». *Подход* — взгляд на предмет исследования с позиций какой-либо науки или отдельной теории. С позиций науки: философский подход, педагогический подход, психологический подход и т. д. С позиций теории: деятельностный подход, эволюционный подход, системный подход, институциональный подход. Любой теоретический метод одновременно является подходом к изучению предмета исследования с позиций той теории, свернутым аналогом которой он является, но не всякий подход является методом, например, взгляд с позиций той или иной науки — философии, педагогики, психологии является подходом, но не является методом.

В структуре научно-исследовательской деятельности методы занимают срединное положение между субъектом и объектом, поэтому метод должен соответствовать природе изучаемого объекта. Нельзя применить лингвистический анализ к исследованию природы, а метод меченых атомов к исследованию социальных отношений. В данном аспекте *метод является аналогом объекта научного исследования*, и его эффективность обусловлена адекватностью, соответствием изучаемому объекту.

История науки свидетельствует о том, что появление принципиально новых объектов исследования требует и новой методологии. Так, изучение сложноорганизованных природных и социальных систем привело к возникновению системного метода (Г. Гегель, К. Маркс, Ч. Дарвин, Л. Берталанфи), исследование процессов самоорганизации, неустойчивости и нелинейности — к рождению синергетики (Г. Хакен, И. Пригожин, Н. Н. Моисеев, С. П. Курдюмов), а понимание специфики объектов социально-гуманитарного и естественнонаучного познания способствовало появлению герменевтических методов (В. Дильтей, В. Виндельбанд, Г. Риккерт, Г. Г. Гадамер).

Выбор методов научного исследования зависит от темы, проблемы, цели и задач исследования, а также эвристической значимости каждого

конкретного метода. В определенной степени выбору методов научного исследования помогает их классификация, позволяя упорядочить и свести множество методов к нескольким группам. Наиболее востребованной для описания методологической базы исследования в диссертациях является классификация, содержащая деление методов по уровням научного знания: эмпирические методы, теоретические и метатеоретические, при этом теоретические и метатеоретические методы в процессе описания методологии диссертационного исследования, как правило, объединяются в одну группу. Следует также выделить группу общелогических методов, которые применяются как на теоретическом, так эмпирическом уровнях.

В целом можно сказать, что *методы научного познания представляют собой устойчивые эпистемологические практики, выполняющие нормативно-регулятивную, организационно-направляющую, эвристическую функции и обеспечивающие достоверность, проверяемость и воспроизводимость результатов научного поиска.*

Методологические основания научного поиска очень тесно связаны с логическими его основаниями, настолько, что нередко их объединяют, называя логико-методологическими основаниями. Тем не менее имеет смысл проанализировать логические основания научного поиска отдельно, тем более что именно эти основания являются одним из наиболее уязвимых мест подготовки аспирантов и соискателей в силу отсутствия в учебных планах многих специальностей высшего профессионального образования логики как науки о правильном и непротиворечивом мышлении, способствующей формированию такой важной компетенции специалиста, как *культура мышления*. Недостаток культуры мышления проявляется в незнании законов формальной и диалектической логики, правил доказательства и аргументации, определения понятий и соотношения их объемов, что негативно сказывается на качестве проводимых исследований.

Одной из распространенных логических ошибок аспирантов является подмена понятия, близкими по смыслу, но не тождественными, что является нарушением закона тождества, который требует однозначности употребления понятий в рамках одного и того же научного дискурса, исключающей их нечеткость и неопределенность. С правилами определений понятий, их видами, различием сущностных, содержательных, структурных, функциональных определений соискатель ученой степени часто также не знаком, поэтому в отборе и определении ключевых понятий своего исследования опирается на интуицию или доверие к авторитетам.

Логический закон противоречия учит сознательно обнаруживать противоречия разного уровня: в рамках теории, между теорией и практикой,

реальными фактами, которые данная теория не способна объяснить. Кроме того, он помогает, что очень важно для ученого, выработать критическое мышление, которое по справедливому мнению основателя критического рационализма К. Поппера, является основой роста научного знания. Умение обнаружить и разрешить противоречие в науке приводит к возникновению нового знания. Классический пример — противоречие волновой и корпускулярной теорий света в физике привело к пониманию двойственной природы света и возникновению корпускулярно-волновой теории, по-новому объясняющей его природу.

Не меньшее значение для осуществления научного исследования, нацеленного на получение достоверного знания, имеют и другие законы логики, к которым относятся закон исключенного третьего и закон достаточного основания. Закон исключенного третьего позволяет отличить истину от лжи, а закон достаточного основания — избавиться от декларативности, которой нередко грешат диссертанты, когда автор высказывает тезис, но не утруждает себя поиском необходимых и достаточных аргументов, не владеет правилами выводного знания (правилами умозаключений), способами доказательства и опровержения, не умеет сделать обоснованный вывод.

Культура научного мышления диссертанта также предполагает владение общелогическими методами, применимыми как на теоретическом, так и эмпирическом уровнях научного исследования. К ним относятся такие методы, как анализ, синтез, индукция, дедукция, гипотеза, аналогия, сравнение, классификация, моделирование. Соблюдение логических оснований научного поиска обеспечивает такие требования научности знания, как ясность и непротиворечивость, тем самым реализуется логический критерий истинности результатов научного поиска.

Существенную роль в педагогических исследованиях, как и во многих других направлениях науки, тесно связанных с практикой, играют *эмпирические основания*. К ним относятся научные факты, эмпирические закономерности, результаты экспериментов, опытно-поисковой работы. Особое внимание нужно уделить понятию «научный факт». *Научный факт* — это знание о каком-либо фрагменте объективной или субъективной реальности, событии, явлении, достоверность которого доказана. Это фрагмент реальности, получивший описание и определенное объяснение с позиций той или иной теории. Поэтому в науке не существует голых фактов, а имеется *фактуальное знание*, которое всегда теоретически нагружено. В свою очередь научные факты являются основой для выдвижения гипотез и построения теорий, а также служат основанием

их верификации и фальсификации. Здесь мы имеем дело с эмпирическим критерием истинности и новизны научного знания.

Основополагающую роль в добывании эмпирического знания в форме научных фактов и эмпирических закономерностей играют методы эмпирического исследования — наблюдение, измерение, эксперимент и разновидность последнего — опытно-поисковая работа.

Большинство педагогических диссертаций представляют собой научно-теоретическое осмысление, обоснование и обобщение опыта практической деятельности в сфере образования, поэтому научная рефлексия над эмпирическими основаниями педагогических исследований играет в них особую роль. Задача диссертанта состоит в том, чтобы подняться с эмпирического уровня, имеющего дело с явлением, на теоретический уровень, имеющий дело с сущностью, выстроив абстрактную модель существенных свойств и связей собственного педагогического опыта, придав ему универсальный и воспроизводимый характер в форме теории. В то же время движение от фактов к теории требует и обратного движения — от теории к фактам. Возникает своего рода герменевтический круг, способствующий более глубокому пониманию научной проблемы и ее решения.

Все сказанное подводит нас к выводу о том, что необходимым условием подготовки профессионалов-исследователей любой области науки является развитие способности умелого и адекватного использования всех видов обоснования научного поиска. Глубокое, всестороннее и прочное обоснование диссертационного исследования позволяет повысить качество его результатов, как в плане их новизны, так и теоретической и практической значимости.

Литература

1. Стройк, Д. Краткий очерк истории математики [Текст]. — М., 1969.
2. Философия науки [Текст] : учеб. пособие для вузов / под ред. С. А. Лебедева. — М. : Академический проект ; Трикта, 2004. — 736 с.

Т. Н. Шамало, А. П. Усольцев

ОТРАЖЕНИЕ СИНЕРГЕТИЧЕСКИХ СВОЙСТВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ СИСТЕМ В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Признание современной дидактикой ученика субъектом образования, имеющим свои цели, свою волю и способности к саморазвитию, сближает дидактику с синергетикой. Изучаемые синергетикой закономерности развития сложных, неравновесных, открытых, нелинейных систем в настоящее время приобретают фундаментальный методологический характер, поскольку обнаруживаются в совершенно различных по своей природе системах: в физических, химических, биологических и социальных, в том числе. Не случайно в педагогических исследованиях все чаще рассматривается синергетический аспект функционирования педагогических систем.

Однако универсальность синергетических законов не означает, что синергетика является «всеобщей и универсальной» областью, включающей в себя физику, философию, кибернетику, социологию, биологию, педагогику и другие науки. Раскрытие синергетических закономерностей связано с дальнейшим развитием системного подхода и определяет скорее не новую науку, имеющую собственный предмет изучения, а новую систему взглядов, парадигму, позволяющую увидеть многие научные проблемы под другим углом зрения. В полной мере это относится и к педагогическим системам, развитие которых рассматривается чаще всего с позиций классической кибернетики как процесс жесткого воздействия на управляемый объект. Но, как пишет Е. А. Ямбург: «Не всем на свете можно и нужно стремиться управлять. Определить разумные пределы управляемости, проявляя тем самым управленческий реализм, не бояться некоторой неизбежной анархии, даже хаоса, осознавая его положительную роль в развитии системы, учиться видеть неслучайные случайности, судьбоносные для системы в целом – для всего этого синергетика важна, прежде всего, как стиль мышления управленца» [6, с. 71].

К сожалению, очень часто термины «синергетический подход», «синергетическая парадигма» и др., встречаемые в педагогических исследованиях, являются не больше чем данью моде, декларацией. Основные идеи работы базируются, в большинстве случаев, в рамках традиционной кибернетической концепции. Синергетические свойства педагогической системы никак не учитываются, не используются, не развиваются, поэто-

му удаление апелляций к синергетике никак не ухудшает качество исследования, а наоборот, устраняет его концептуальное несоответствие.

Несомненно, что действительное привнесение идей синергетики в педагогические исследования будет способствовать более глубокому пониманию системности рассматриваемых проблем, учету диалектической противоречивости рассматриваемых явлений и процессов. Учет и использование основных свойств и состояний синергетических систем открывает большие эвристические возможности для определения путей совершенствования и дидактики.

Кратко охарактеризуем эти свойства и рассмотрим возможности их учета при организации педагогических исследований.

В качестве первого свойства, присущего синергетическим системам, выделим *открытость*.

Система является открытой, если она обменивается энергией, информацией и материей с окружающей средой. Свойством, противоположным открытости, является замкнутость, которая присуща системам, в которых исключен какой бы то ни было обмен с окружающей средой.

Рассмотрение вопроса о замкнутости системы является принципиальным для синергетики. Поэтому, предполагая, что педагогические системы являются открытыми, логично было бы допустить, что и для них вопрос о взаимодействии с окружающей средой будет являться одним из основных.

Действительно, аспект открытости педагогических систем разного уровня во многом определяет границы применимости той или иной методики или технологии, тогда как вопрос открытости или закрытости системы в педагогических исследованиях чаще всего не рассматривается.

Формирование у школьников научного мировоззрения в процессе обучения физике вряд ли может однозначно зависеть от учителя физики, так как мировоззрение подростка складывается под действием огромного количества самых различных факторов, зависящих от родителей, окружающей социальной среды, средств массовой информации и т. д. Влияние учителя не является определяющим, а имеет второстепенный, вспомогательный характер, поэтому создание технологии формирования научного мировоззрения, реализуемой только на уроках физики и не учитывающей действие остальной окружающей среды, нам представляется крайне проблематичным. Тогда как, например, умение школьника решать физические задачи в решающей степени зависит от учителя, чаще всего не сильно зависит от социального окружения ученика и вполне может формироваться на уровне технологии.

Поэтому при проведении педагогического эксперимента в исследованиях, проблематика которых выходит за рамки узких частно-методических проблем, а связана с взаимодействием окружающего социума, требуется гибкость и диалектичность. Прямолинейные подходы по определению эффективности предлагаемых методик хотя и импонируют простотой решения, но часто оставляют за рамками внешние факторы, являющиеся существенными. Таким образом, хотя честность и непредвзятость авторов не вызывает сомнений, повторение их результата становится невозможным, так как описание окружающего социума, являющееся очень важным, остается «за скобками».

Связь различных характеристик, параметров или свойств синергетической системы между собой или с внешней средой описывается нелинейными уравнениями. Почти все уравнения синергетики *нелинейны*. Процесс обучения и воспитания также не является линейным. Скорость усвоения учебного материала учащимся возрастает по мере овладения операциями, существенными для дальнейшего обучения.

Следствием нелинейности является невыполнение закона аддитивности. Результат сложения представляет собой нечто другое, чем просто сумма составляющих слагаемых. Решение учеником трех задач, например, не улучшает его умение по решению задач в три раза. Если все задачи являются однотипными, то умение в основном формируется при решении первых нескольких (двух-трех) задач, дальнейшее увеличение числа таких задач лишь повышает автоматизацию действий (по В. П. Беспалько), проявляющуюся в уменьшении времени выполнения и количества случайных ошибок. Широта переноса и уровень усвоения осуществляемых действий практически не меняются. Если каждая последующая задача требует от ученика большей креативности, чем предыдущая, то самостоятельное решение учащимся трех таких задач даст ему гораздо больше, чем выполнение десятика репродуктивных упражнений, похожих на первую задачу.

Несомненно, что в процессе моделирования нужно пользоваться самой простой моделью из всевозможных, но без потери адекватности модели реальному объекту по существенным характеристикам. Если мы рассматриваем педагогические процессы как линейные, мы обязательно должны указать, при каких условиях эта линейность выполняется, и какими эффектами в данной ситуации мы пренебрегаем. Поэтому, когда в педагогических исследованиях констатируются факты по формуле « Y улучшается в n раз при изменении X в m раз», то это не означает, что зависимость $Y(X)$ может описываться простейшим линейным выражением, верным на протяжении всего учебного процесса.

Следующее свойство обучаемых систем, характеризующее термином «*автопоэзисность*», хорошо известно каждому практически работающему педагогу и выражается в простой житейской истине: ученика нельзя научить, он может только сам научиться.

Автопоэзисность характеризует способность системы изменяться по своим внутренним законам, не зависящим от внешних факторов [7; 8]. Реакция системы на внешние воздействия обусловлена не столько этими воздействиями, сколько собственным внутренним состоянием. Действия системы определяются внутренними целями и могут быть не связаны с воздействиями окружающей среды. Такая система «сама себя создает», что и вызвало появление понятия «автопоэзисная система», (в переводе с лат. *авто* — «само-», *поэзис* — «творчество»), т. е. система, которая сама себя «творит».

Внутреннее состояние ученика, подобно автопоэзисным системам, меняется по своим, еще полностью не изученным законам, следствием которых является внешняя деятельность, позволяющая осуществить наблюдение. Именно поэтому не стоит ждать от анализа внешней деятельности слишком многого — внешние действия не смогут исчерпывающим образом показать всю глубину вызывающих их внутренних причин.

На начальных стадиях обучения новому учебному предмету необходимо учитывать еще одно свойство синергетических систем — их *стохастичность*.

Стохастичность системы означает, что результат ее развития носит вероятностный характер и может значительно зависеть от случайных флуктуаций. Если система находится в неустойчивом состоянии, то любая достаточно малая флуктуация параметров внешних воздействий может вызвать движение системы в ту или иную сторону. Предсказать направление движения, определяемого малыми внешними возмущениями, принципиально невозможно. Не случайно эффективность методик, предлагаемых в педагогике, определяется с использованием методов математической статистики при достаточно большой выборке.

Нами перечислены далеко не все свойства, присущие синергетическим системам, которые необходимо учитывать при их изучении. Но и так становится очевидным, что возникает противоречие между необходимостью учета этих синергетических свойств педагогических систем и его невозможностью в рамках отдельного диссертационного исследования. Именно поэтому мы никоим образом не утверждаем, что отсутствие в диссертациях синергетических аспектов является их существенным недостатком и ставит под сомнение их практическую эффективность. Про-

блема куда глубже, она связана с противоречием всей образовательной системы и может быть сформулирована как *противоречие между синергетической природой педагогической системы и кибернетическим характером управления ее функционированием и развитием*.

В современном образовании существует противоречие между требованиями общества к подготовке выпускника и возможностями образовательной системы. Это противоречие лежит в основе диалектического движения образовательной системы, оно обуславливает ее постоянное изменение и развитие. Разумный консерватизм системы образования до недавнего времени позволял произвести проверку жизнеспособности различных инноваций. Большая «инерционность» системы устраняет опасность резкого изменения направления ее развития в соответствии с модными, но нежизнеспособными и поэтому короткоживущими педагогическими инновациями. Однако возрастание темпов развития общества, связанное с «информационной революцией», привело к ситуации, когда отставание сферы образования от общих темпов развития других сфер человеческой деятельности приближается к опасной границе, после перехода которой противоречия из движущей силы развития образования превращаются в тормоз развития всего общества.

В современных исследованиях системы российского образования выделяются три группы противоречий: противоречия ресурсов, противоречия несоответствия и противоречия сознания [2; 3].

Противоречия ресурсов проявляются в процессе финансово-экономического, правового, кадрового обеспечения образования: требуемые обществом изменения в системе образования материально не подкрепляются, а развитие образовательной системы предполагается за счет ее внутренних ресурсов, что, естественно, значительно замедляет темпы этого развития. Углубление этого противоречия является индикатором общей недооценки российским обществом и его политическими институтами огромного значения образования в решении как современных, так и будущих экономических, политических, оборонных и других проблем.

Противоречия несоответствия возникают при взаимодействии системы образования с социальными институтами: обнаруживается невозможность удовлетворения образовательных потребностей общества традиционными методами и формами обучения.

Противоречия сознания являются внутренними противоречиями самой образовательной системы: они возникают при изменении ее отдельных элементов. Эти подвергшиеся инновации элементы вступают в конфликт с более консервативными или изменяющимися в другом на-

правлении элементами. Так, например, цели развивающего и личностно ориентированного обучения вступают в противоречие с формами оценки знаний выпускников, предлагаемыми в едином государственном экзамене (ЕГЭ).

На противоречиях несоответствия и сознания остановимся более подробно, так как именно они и определяют противоречия, возникающие в диссертационных исследованиях. Среди основных из них можно отметить противоречия между увеличением объема информации, составляющего содержание обучения, и ограниченным ресурсом времени на его усвоение; между необходимостью организации творческой деятельности учащихся и репродуктивным характером сложившихся форм и методов обучения; между происходящим бурным внедрением новых информационных технологий в процесс обучения и консервативностью образовательной системы; между массовым характером обучения и необходимостью учета индивидуальных особенностей учащихся и т. п.

Дальнейшее обобщение позволяет нам объединить эти противоречия в единое несоответствие между стремлением образовательной системы к статическому состоянию и динамической природой поставленных целей и, в итоге, к указанному выше противоречию между синергетическим характером педагогической системы и кибернетическим ее управлением.

Действительно, содержание образования стремится охватить некий конечный информативный инвариант, усвоение которого позволит сформировать требуемые качества личности ученика, а образовательные технологии будут содержать алгоритм усвоения этого содержания, тогда как цель образования (воспитание творческой личности и ее развитие, удовлетворение потребностей) непрерывно меняется. Понятно, что алгоритм достижения «динамической» цели не может быть застывшей последовательностью однозначно описанных действий.

Достижение меняющейся цели осуществимо при принципиальной перестройке функционирования образовательной системы, что, в свою очередь, требует научных разработок как механизмов управления педагогической системой, так и методов, повышающих способность системы к саморазвитию и самоуправлению. Саморазвитие и самоуправление системы возможны только тогда, когда в ней созданы и успешно функционируют механизмы саморегуляции.

Саморегуляция присутствует во всех сложных автономно существующих системах. Несомненно, что мышление и психика отдельного ученика, социальная система ученического коллектива являются саморегулирующимися системами. Часто педагогами недооценивается или вовсе игнори-

руется присущее ученикам и ученическим группам важнейшее свойство саморегуляции. В этих случаях результат деятельности педагога может оказаться неожиданным: одни педагогические воздействия подавляются внутренними механизмами саморегуляции системы и не вызывают ожидаемого результата, другие воздействия, напротив, меняют настройку внутренних механизмов, что приводит к интенсивному изменению системы даже без внешнего стимулирования, дающему во многих случаях «резонансный» эффект, неожиданный и не всегда позитивный. Это в полной мере относится как к ученическим группам, так и к отдельным учащимся.

Актуальность вопросов саморегуляции обусловлена не только аспектом управления педагогической системой. Способность личности к саморегуляции, саморазвитию в современных условиях – это цель всей образовательной системы, а не только свойство, которое необходимо учитывать.

Так, Г. А. Бордовский, выделяя принципы организации образовательного процесса, пишет: «Реализация принципа фундаментализации образования призвана обеспечить оптимальные условия для воспитания гибкого и многогранного научного мышления, системного восприятия действительности, создания внутренних потребностей в саморазвитии и самообразовании. ...Ее [личности] адаптация к быстро меняющимся социально-экономическим и технологическим условиям — вот основные приоритеты фундаментальной подготовки» [3, с. 13].

Не случайно актуальными становятся исследования, посвященные анализу педагогических явлений с позиций системного подхода и кибернетической теории. С точки зрения «классической» кибернетики самоорганизация понимается как изменение системой своей структуры и параметров функционирования, направленное на сохранение внутреннего устойчивого состояния. Ради сохранения этого равновесия система рационализирует свое поведение во внешней среде за счет механизма обратной связи.

Создание педагогической системы, гибко реагирующей на изменения внешней среды подобно физиологическим функциональным системам, является сложной задачей. Однако это только первый шаг, так как такая система, хотя и является достаточно гибкой по отношению к внешней среде, но статична по отношению к своим целям, которые заключаются лишь в поддержании внутренних параметров системы в определенных границах. Такие системы являются саморегулирующимися, но решение проблемы возможно только в рамках самоорганизующейся системы.

В процессе возникновения такой системы обостряются противоречия сознания. Они связаны с психологическими трудностями восприятия но-

вого на всех уровнях [3, с. 8]. Особенно наглядно противоречия сознания иллюстрируются на примере развития научных идей в физике, когда новая теория вступает в конфликт с общепризнанными и устоявшимися научными взглядами.

В развитии дидактики можно отметить процессы, аналогичные развитию физической науки. Физика как наука рождалась из причудливой смеси астрологических и алхимических изысканий, философии и теологии, когда критерием истинности той или иной теории считался авторитет логики и здравого смысла. Дидактика до недавнего времени пребывала в таком же состоянии, когда поставленные практикой вопросы могли иметь бесконечное множество правильных ответов, зависящих только от личностных качеств учителя и его учеников. Развитие механистической парадигмы привело к детерминистическому пониманию мировых процессов, когда все можно измерить, а затем подсчитать результаты и предсказать однозначное и предопределенное будущее.

В развитии дидактики проявляется такая же тенденция, когда в рамках некоторого универсального алгоритма с заранее определенным однозначным результатом пытаются вместиť весь образовательный процесс. Возникают такие понятия, как «педагогическая технология», «диагностичность цели», «гарантированный образовательный результат» и т. д. Предлагаются различные параметры, по которым можно определить качество образования, и методы их измерения. Наиболее ярким примером попытки реализовать положения кибернетики (ее классического варианта) является популярная в недалеком прошлом технология программированного обучения (В. П. Беспалько). Несомненно, что внедрение идей теории управления и теории информации в практический процесс обучения и воспитания является огромным достижением по сравнению с интуитивным подходом в образовании.

Однако ни одна педагогическая технология до сих пор не доведена до такого уровня, когда ее действительно можно назвать технологией в общепринятом понимании, без добавления слова «педагогическая». Этому мешает множество различных обстоятельств.

Так, например, диагностичность постановки цели возможна, в основном, для решения конкретных, локальных образовательных задач. Чем стратегичнее цель, тем она менее диагностична. Если навыки чтения и письма проверить достаточно легко, то проблема измерения уровней образованности и воспитанности не решена до сих пор. Любые попытки измерить неизмеримое (например, патриотизм) приносят больше вреда, чем пользы. Если идеология стремления всё и вся измерить (например,

составить рейтинг вузов) становится руководством государственных органов, образовательная система начинает уродливо деформироваться под искусственные показатели. Но педагогическая наука не должна принимать такие необоснованные официальные решения как безоговорочно правильные и помещать их в базис исследований в качестве аксиом.

Другое обстоятельство связано с решением проблемы индивидуального подхода. Если воспроизводимость технологии является одним из ее важнейших качеств, то в процессе ее реализации неизбежно «усреднение» ученика как предмета труда педагога. Особенно заметным это становится на примере технологий, которые строятся на основе максимального учета индивидуальных особенностей ученика и удовлетворения его познавательных потребностей. В этом случае возникает разветвленный алгоритм, логическим результатом которого является множество образовательных маршрутов, равное количеству учеников. Однако всегда может найтись ученик, требующий от учителя творческого отношения, не укладывающегося в любую известную педагогическую технологию.

Альтернатива жесткому описанию образовательных траекторий заключается в создании технологий саморазвития (Г. К. Селевко), когда ученик сам выбирает траекторию своего образования. Тогда конечный результат становится вероятностным, что, в конце концов, снова приводит к выходу за рамки технологии.

Тем не менее, учителя ждут от педагогической науки окончательной и совершенной «сверхтехнологии», тогда, как они считают, на «выходе» будет получаться измеримый и гарантированный результат, не зависящий от начальных свойств ученика и динамики его развития.

Трудности, возникающие при разработке такой технологии, кажутся локальными и устранимыми: надо более четко сформулировать результат образования, усовершенствовать методы контроля и коррекции, внедрить новые информационные технологии и т. д.

Все это очень похоже на ситуацию, возникшую в физике, когда казалось, что достаточно найти способы точного измерения всех начальных параметров молекул и можно будет предсказать все их дальнейшее движение и понять структуру идеального миропорядка. Дальнейшее развитие физической науки (установление необратимого и вероятностного характера термодинамических процессов, дуалистичности законов квантовой физики) показало несостоятельность такого механистического понимания устройства окружающего мира.

Если в физике смена парадигм растянулась на столетия, то в дидактике она оказалась сжата до нескольких десятилетий. Идеи кибернети-

ки, теории систем и теории управления только начинают свое внедрение в педагогическую науку. К учителям начинает приходить понимание того, что образовательный процесс может быть не стихийным и спонтанным, что его можно планировать, прогнозировать, измерять его результаты. В это же время методологическое влияние развивающейся синергетики на самый широкий спектр наук обуславливает новый виток развития общественного сознания, когда приходит понимание нелинейности, стохастичности и непредсказуемости как основных и неотъемлемых свойств сложных самоорганизующихся систем.

Подобная временная «сжатость» общественного осмысления свойств образовательных систем приводит к тому, что в настоящее время протекают два диалектически связанных и противоположных процесса: управление образовательными системами требует большей технологичности и детерминированности, в то же время в ходе технологизации образования начинается более отчетливо проявляться его стохастичность и непредсказуемость, что обуславливает рост общественного понимания вероятностной природы развития социальных систем. Все эти процессы отражаются и на диссертационных исследованиях, в каждом из которых можно увидеть противоречивые и неоднозначные моменты, объективно определяемые существующими противоречиями и не зависящие от квалификации и добросовестности диссертанта.

Но можно утверждать, что одно из перспективных направлений педагогических исследований связано с синергетическим подходом, когда мышление и мотивационная сфера учащегося, социальная группа класса рассматриваются как синергетические системы. Основной образовательной задачей становится создание условий для самоорганизации и саморазвития как отдельного учащегося, так и классного коллектива.

Эффективность той или иной педагогической технологии будет зависеть не от того, насколько она детерминирована и алгоритмизирована, а от того, насколько она сможет учесть синергетический характер педагогической системы, повернуть вектор изменения субъектов обучения в нужном направлении, максимально задействовать внутренние и использовать внешние энергетические, материальные и информационные ресурсы.

Литература

1. Беспалько, В. П. Образование и обучение с участием компьютеров (педагогика третьего тысячелетия) [Текст]. — М. : Изд-во Моск. психол.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЕК, 2002. — 352 с.

2. Бордовский, В. А. Инновационные технологии при обучении физике студентов педвузов [Текст] : учеб.-метод. пособие / В. А. Бордовский, И. Я. Ланина, Н. В. Леонова. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2003. — 265 с.

3. Бордовский, Г. А. Управление качеством образовательного процесса [Текст] : моногр. / Г. А. Бордовский, А. А. Нестеров, С. Ю. Трапицин. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А. И. Герцена, 2001. — 359 с.

4. Герович, В. А. Проблема самоорганизации в исследованиях по кибернетике и искусственному интеллекту [Текст] // Концепция самоорганизации в исторической ретроспективе. — М. : Наука, 1994. — 239 с.

5. Усольцев, А. П. Синергетика педагогических систем [Текст] : моногр. — Екатеринбург, 2005. — 263 с.

6. Ямбург, Е. А. Управление развитием адаптивной школы [Текст]. — М. : ПЕР СЭ-Пресс, 2004. — 367 с.

7. Maturana, U. Autopoiesis and Cognition / U. Maturana, F. Varela. — Dordrecht, 1980.

8. Maturana, U. The Theory of Autopoiesis Systems in the Social Sciences / U. Maturana. — Frankfurt ; New York, 1980.

Л. В. Мардахаев
МЕТОДОЛОГИЯ ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ
И ЕГО ОЦЕНКА¹

Диссертация (от лат. *dissertatio* — сочинение, рассуждение, доклад) — «специальная форма научного произведения, имеющего квалификационный характер, подготовленная для публичной защиты и получения ученой степени» [7, с. 6]. Диссертационное исследование в педагогике — это сложная познавательная и преобразовательная деятельность соискателя. Она направлена на развитие и совершенствование своих способностей к научному изучению педагогических явлений и/или процессов, получение результата, квалифицируемого как определенный вклад в теорию и практику исследуемого объекта педагогики. При рассмотрении существа диссертационного исследования его необходимо анализировать во взаимосвязи с понятием методология педагогики.

Методология (от греч. *methodos* — метод + *logos* — наука) — учение о научном методе познания. Под методологией педагогики понимается система знаний об основаниях и структуре педагогической теории, о принципах подхода и способах добывания знаний, отражающих педагогическую действительность, а также система деятельности по получению таких знаний и обоснованию программ, логики и методов, оценке качества специально-научных педагогических исследований (М. А. Данилов, В. В. Краевский и Е. В. Бережнова) [3, с. 18].

А. М. Новиков, анализируя существо понимания термина «методология», обращает внимание на то, что она представляет собой «учение об организации деятельности» [4, с. 20]. Речь идет об организации продуктивной деятельности, способствующей получению нового результата. В основе организации лежит определение исследователем внутренней упорядоченности, согласованности взаимодействия более или менее дифференцированных и автономных частей целого (исследуемого явления, процесса), обусловленного его строением, а также его целенаправленными действиями, ведущих к образованию и совершенствованию взаимосвязей между частями целого в достижении прогнозируемого результата [там же, с. 22].

Исследовательская деятельность в области педагогики характеризуется методологической (философской) культурой исследователя. «Понятие

¹ Публикуется по изданию: Научные исследования в образовании. 2012. № 8. С. 8—16.

«культура» отражает уникальные, свойственные только человеческому обществу, особенности» [3, с. 6]. Она характеризует уровень владения методологией исследовательской деятельности и реализации ее исследователем.

Методология диссертационной деятельности в педагогике представляет научно обоснованный подход к организации исследовательской деятельности на основе авторской концепции, позволяющей исследователю получить необходимой глубины и обоснованности научный (теоретический) и практический прогнозируемый результат. Она включает целесообразный процесс (последовательность) и содержание (совокупность методов) деятельности, позволяющие проверить достоверность полученного результата в познании и целенаправленном преобразовании, представленного в авторской концептуальной позиции и способе ее реализации. Необходимо раскрыть содержание и последовательность исследовательской деятельности соискателя ученой степени кандидата (доктора) педагогических наук.

Организацию исследовательской деятельности соискателя (методологию диссертационного исследования) определяют последовательность разработки базовых компонентов диссертации и обеспечение их реализации в процессе достижения прогнозируемой цели, сформированной в диссертации. Оценка эффективности осуществляется через параметры-характеристики диссертации, определяющие полученные результаты исследования и то, какой вклад они вносят в теорию и практику исследуемого явления, процесса, системы.

Базовые компоненты диссертации — это то, что определяет ее научный аппарат [10, с. 14] (см. схему). Их определение и последовательность разработки в диссертации определяют собственно методологию осмысления существа исследовательской деятельности соискателем.

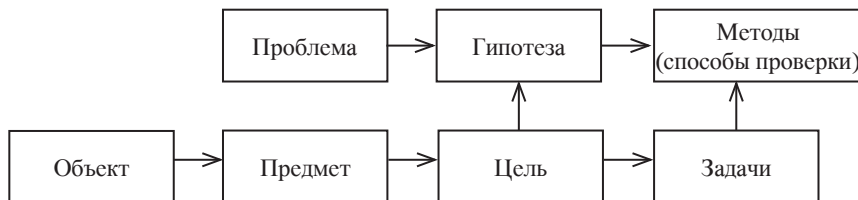


Схема. Параметры, характеризующие базовые компоненты (БК) диссертации

Каждый из базовых компонентов представляет собой определенное методологическое знание, которое требует специального рассмотрения.

Осмысление существа каждого базового компонента помогает раскрыть специфику анализа методологии исследовательской деятельности, что исключительно важно для любого автора педагогической диссертации.

Глубина и обстоятельность диссертационного исследования во многом зависят от методологии научной деятельности. В основе ее лежит выработка научного аппарата исследования — совокупности базовых структурных компонентов и параметров диссертации. Методология исследовательской деятельности по выработке научного аппарата представляет собой довольно сложную деятельность не только для аспиранта или докторанта, но и для научного руководителя, научного консультанта. Она содержит определенную логику действий, в элементах которой имеются достаточно много дискуссионных аспектов, требующих научного обоснования и обсуждения научным сообществом.

При подготовке одного из подходов к обоснованию методологии научной деятельности аспиранта, докторанта использованы рекомендации ВАК России [7; 8], а также рекомендации, изложенные в работах А. М. Новикова, В. А. Сластенина и других исследователей.

Диссертационное исследование начинается с выявления научной проблемы, т. е. того, что следует решить в нем. Научная проблема — осознанное противоречие между запросами практики к теории и ограниченными возможностями теории (в силу ее неполноты) в ответе на эти запросы. «Проблема, — подчеркивает А. М. Новиков, — как «знание о незнании», то есть знание о том, что наука на сегодняшний день не знает, но это недостающее знание необходимо либо для самой науки, развития ее теории, либо для развития практики, либо и того и другого» [4, с. 71]. Сформулировать проблему — это значит выявить те теоретические знания, которые недостаточны (не полны), но которые необходимы для решения задач исследовательской деятельности (конкретной практики).

«Постановка научной проблемы, — подчеркивает В. А. Сластенин, — творческий акт, требующий особого видения, специальных знаний и соответствующей квалификации. Перевод «социального заказа» на язык научной проблемы предполагает выделение главных, кардинальных вопросов, по поводу которых наука еще молчит, поиск узловых противоречий, решение приоритетных задач, позволяющих рассматривать широкий круг теоретических и практических вопросов» [9, с. 11]. Для определения проблемы исследования необходимо:

— изучить, выявить, осознать и сформулировать актуальные практические проблемы, которые требуют своего решения (повышения уровня своего решения) в теории и/или на практике;

— проанализировать теорию объекта и смежных наук с целью выявления (установления) границ познанного в исследуемой области, осознания этих границ и фиксации (описания) установленной ограниченности (определить, что же в изучаемом исследовано и до какого уровня);

— вычлениить собственно проблемные вопросы практики, обращенные к теории, которые требуют, но не имеют теоретического решения (недостаточно решаются в теории).

Таким образом, вычлениаются положения, требующие разработки или дополнения в теории для обеспечения повышения качества (эффективности) решения практических задач в педагогике.

Для обеспечения четкости в выделении и формулировании проблемы исследования диссертанту необходимо выявить сложившееся объективное противоречие между запросами практики и ограниченными возможностями науки. Речь идет о выявлении «знания о незнании» — известного о неизвестном знании в изучаемом явлении (процессе). Другими словами, диссертанту необходимо осмыслить и достаточно полно представить свое знание о том, что неизвестно и требуется от него для выявления и дополнения.

Для выявления этого неизвестного знания необходимо:

— дать обзор литературы, свидетельствующий о достигнутом наукой уровне теории объекта — раскрыть, что исследовано и на какие вопросы наука дала уже ответы;

— показать те практические проблемы (запросы практики), на которые наука не может дать ответа в силу своей неполноты.

Полученные данные позволяют выявить частные противоречия, требующие разрешения. Совокупность выявленных частных противоречий позволяют определить основное противоречие. Полученное позволяет определить существо *проблемы исследования* в целом — сформулировать проблему и ее составляющие (подпроблемы).

Далее необходимо «перевести» существо проблемы с языка практических вопросов, обращенных к теории, на язык теории — сформулировать существо проблемы через то, что требуется решить с позиции теории, в чем проявится вклад в развитие (дополнение) теории исследуемого явления, процесса.

Проблема исследования требует определения *темы исследования* — название исследовательской работы (диссертации). Она определяет тот предмет, который подлежит целенаправленному исследованию в диссертации. Сформулировать тему — задача сложная и исключительно ответственная. В зависимости от направления исследования: историко-педаго-

гическая, теоретико-методологическая, прикладная, сравнительная педагогика, — к ней предъявляются определенные требования. Так, например, тема по педагогике, носящая прикладной характер, должна содержать в своем названии следующее:

- исследуемое явление, процесс, система;
- существо проблемы по отношению к исследуемому явлению, процессу, системе. Отсутствие ее приводит к статичности формулировки темы;
- объект, по отношению к которому планируется исследовательская деятельность (определенная категория людей по возрасту и своеобразию). Нельзя исследовать проблему по отношению ко всему возрастному периоду детей, значительному периоду жизни взрослых. Для каждого возрастного периода необходимы свои методы познания, диагностики и образования, что и должно отражаться в названии темы;
- среда, в условиях которой планируется педагогическая деятельность в рамках исследования;
- с позиции кого (для кого) необходимо исследование.

При формулировании темы с учетом требований, предъявляемых к ней, ее название должно быть максимально кратким, но достаточным, чтобы носить заверченный характер. Отдельные положения требований могут быть выражены не явно, но они подразумевают определенные явления, не нуждающиеся в конкретизации. Каждое слово в названии впоследствии в определенной логике проявляется в содержании диссертации.

Наиболее характерными недостатками при формулировании темы исследования являются:

- многословие, в котором растворяется основной замысел темы исследования;
- сужение мысли (мелкотемье), например, сведение темы до уровня требований (дидактических требований) к чему-либо. Подобная постановка вопроса характерна для решения определенной исследовательской задачи;
- выделение явления, не отражающего смысла проблемности темы. Такие темы встречаются довольно часто. Они характерны для учебных пособий, но не для исследования.

Встречаются и другие неудачные формулировки темы исследования.

После определения темы диссертации, она соотносится с паспортом специальности. Необходимо определиться, по какой специальности будет разрабатываться выбранная тема диссертации, какой компонент специальности она отражает.

Практика убедительно доказывает, что диссертанту необходимо учиться, чтобы тема исследования соответствовала определенной, утверж-

денной ВАК, специальности, а также была ориентирована на конкретный совет по ее защите. Это обусловлено тем, что каждый совет имеет свои традиции и, как правило, предъявляет свои требования к подготовке и оформлению диссертации.

Тема исследования требует определения границ исследования, а в них область практики или научного знания: объект и предмет исследования.

Объект исследования — это та часть практики или научного знания, с которой исследователь имеет дело. Он представляет собою процесс или явление, порождающие проблемную ситуацию, которая будет исследоваться.

В диссертациях не редко встречаются факты, когда исследователь определяет в качестве объекта определенную категорию людей (детей, подростков, родителей и т. д.). Такой подход ошибочен. Конкретные люди являются объектной категорией для исследования многими науками. Как объект — это очень широкая сфера, и она указывает только на то, с кем планирует работать исследователь, но не на то, что он хочет исследовать.

Встречаются также факты, когда при исследовании определенного процесса формирования объектом определяют формируемое явление. Такая ошибка встречается довольно часто. Возникает вопрос, что же хочет исследователь: получить на выходе раскрытие явления во всем его многообразии или обеспечить формирование этого явления. Например, в диссертации по теме «Формирование педагогической ответственности у студентов педколледжа в процессе производственной практики» в качестве объекта определена «педагогическая ответственность студента — будущего учителя». Такой объект ориентирует на исследование существа педагогической ответственности студента, как будущего учителя, а не на ее формирование в условиях учебного заведения.

В диссертациях встречаются и другие ошибки при формулировании объекта исследования.

Предмет исследования — это та сторона, тот аспект, та точка зрения, «проекция», с которой исследователь познает целостный объект, выделяя при этом главные, наиболее существенные (с точки зрения исследователя) признаки объекта.

Предметом исследования является сфера реальности, представляющая собой часть исследуемого объекта, за рамки которого он не выходит, и в отношении которой нет теории или теория неполна. Это как бы «белые пятна» в теории объекта.

Предмет определяет то, что находится в границах объекта и обуславливает содержание предстоящего исследования.

Один и тот же объект может быть предметом разных исследований или даже целых научных направлений.

Характерная особенность предмета исследования заключается в том, что он чаще всего либо совпадает с ее темой, либо они очень близки по звучанию (по сути). Им является некий новый (по сравнению с известными) угол зрения на исследуемый объект или его новая «проекция».

Наиболее типичными ошибками при формулировании предмета исследования являются:

- выделение предмета, который шире, чем объект исследования;
- определяя предмет, диссертант выделяет в нем только часть, излишне сужая существо;
- предмет не отражает сферу того нового, что хочет исследовать диссертант. В этом случае предмет выполняет формальную функцию.

Существуют и другие ошибки в формулировании предмета исследования.

С учетом темы, объекта и предмета исследования необходимо определить цель, которую диссертант ставит в своей диссертации. *Цель исследования* — это то, чего хочет достичь соискатель своей исследовательской деятельностью. Она характеризует основной замысел (результат) исследования темы.

По своей гносеологической природе цель состоит в решении проблемы, т. е. в получении некоего нового научного знания. Очень часто встречается, когда диссертант, определив проблему, подчеркивает, что решение изложенной проблемы является целью исследования.

Формулирование цели состоит в том, чтобы кратко и содержательно раскрыть искомый новый результат исследования, искомое новое решение проблемы. Другими словами, следует сформулировать то, что планируется получить в результате решения исследуемой проблемы — новое знание.

Встречается в диссертациях, когда соискатель, определяя проблему исследования, подчеркивает, что решение ее и составляет цель исследования. Такой подход встречается довольно часто. В этом случае фактически не раскрывается, в чем существо решения проблемы и, в каком результате (виде) оно должно проявиться.

Не редко в качестве цели определяют — выявить педагогические (социально-педагогические) условия, обеспечивающие успешность решения проблемы. Казалось бы, здесь особой ошибки нет. Однако содержание диссертации свидетельствует о том, что автор разрабатывает определенную модель (систему, технологию) решения проблемы, проверяет ее в

ходе экспериментальной работы, но как основной результат она не проявляется. В этом случае автор сужает результат своей деятельности. Те условия, которые он пытается выявить и обосновать, являются частью исследования модели (системы, технологии). Наибольшая успешность авторской концепции может иметь место при определенных условиях, которые выявляются, как правило, в ходе ее экспериментальной проверки.

Выявление педагогических (социально-педагогических, организационно-педагогических и других) условий может быть целью исследования. Однако это характерно в ситуации, когда исследуется сложившаяся технология, система. Именно экспериментальная работа может помочь выявить условия, при которых эта технология (система) дает наибольший результат (более успешна в реализации).

Порой цель исследования определяется как процесс получения (достижения) чего-либо. В этом случае размывается существо итогового результата.

Решение проблемы (достижение цели) требует осмысления авторской позиции, которая позволит этого достичь. Существо позиции автора в решении проблемы — достижения цели — излагается в гипотезе.

Гипотеза (от греч. hypothesis — предположение) означает предположение, допущение, выдвигаемое для объяснения какого-либо явления, истинное значение которого неопределенно. Гипотеза, подчеркивал В. А. Сластенин, — «как система предположений и допущений, истинность которых нуждается в проверке и подтверждении, как недоказанная теория». Она «прокладывает путь от эмпирического уровня исследования к теоретическому. На этом этапе разрешается противоречие между фактологическими представлениями об изучаемом объекте и необходимостью постичь его сущность» [9, с. 10].

Гипотеза выдвигается в том случае, когда требуется ее экспериментально проверить. В исследованиях по историко-педагогическим проблемам, по сравнительной педагогике часто не требуется гипотезы. Это не значит, что в них не может быть гипотезы. Как правило, она выдвигается в работах теоретико-методологического и прикладного характера. В теоретико-методологических — это один из методов исследования, который может использоваться для обоснования частных аспектов теории. Прикладные темы требуют экспериментальной проверки, в какой степени выдвигаемая автором теория объекта на основе предмета исследования обоснована, что позволяет сделать соответствующие выводы и данная теория может быть рекомендована для практического использования.

Формулирование гипотезы представляет собой создание гипотетической теории объекта исследования на основе его предмета. Речь идет

обычно не о создании ее с нуля, а о совершенствовании, уточнении и дополнении. Технология выдвижения гипотезы представляет собой создание теории исследуемого объекта, отличающейся от уже имеющейся какими-то новыми элементами. Новизна во многом определяется предметом исследования.

Гипотетическая теория составляется на основе тех подпроблем, которые выявлены для решения общей проблемы исследования. Каждая подпроблема определяется авторским подходом в ее решении («добавкой»). Речь идет о той добавке в теории, которая дополняет в исследуемом соискателем явлении или процессе. Полученные автором «добавки» в своей совокупности и представляют собой гипотезу.

В основе технологии формирования существа этих добавок лежит авторское определение способа решения подпроблем, которые им выявлены и требуют разрешения. Авторское видение способа разрешения выявленных подпроблем и является соответствующими пунктами гипотезы. Так как совокупность подпроблем определяет существо исследуемой проблемы, гипотеза раскрывает вариант ее решения в диссертации.

Таким образом обеспечивается «перевод» существа проблемы с языка практических вопросов, обращенных к теории, на язык теории с позиции автора. Экспериментальная работа диссертации и призвана обосновать или опровергнуть авторское видение решения проблемы. При этом полученные результаты позволяют раскрыть компоненты гипотезы в положении, выносимые автором на защиту.

Анализ авторефератов многих диссертаций свидетельствует, что основными недостатками при формулировании гипотезы исследований, являются следующие:

- положения гипотезы не отражают замысла автора в решении проблемы исследования;
- самоочевидность положений гипотезы, не требующих подтверждения;
- некоторые положения гипотезы носят формальный характер, не отражая существа авторского видения решения подпроблемы.

Например, встречаются следующие неудачные формулировки положений гипотезы:

- если раскрыто понимание определенного явления (спрашивается, а если оно не раскрыто, то так ли существенно это отразится на существе);
- если разработана модель (теоретическая модель) определенной деятельности (возникает вопрос, разве в разработке модели суть, а не в существе этой модели);

- если производственная практика студентов строится на основе системного подхода (разве суть эффективности практики зависит от подхода, а не от определенной специфики ее организации);

- расхождение между заявленной темой и положением гипотезы;

- между положениями гипотезы нет связи, и они носят формальный характер;

- гипотеза излагается в один — два пункта, выполняя формальную функцию.

Встречается много других недостатков в формулировании гипотезы и ее положений.

Для достижения цели исследования (в работах, где имеется гипотеза, то и ее) необходимо решить (и подтвердить выдвинутое предположение) ряд задач (основные задачи исследования).

Задача — данная в определенных условиях цель деятельности, которая должна достигаться преобразованием этих условий согласно определенной процедуре. Задача исследования включает в себя требования (цель), условия (известное) и искомое (неизвестное), формулирующееся в вопросе. Между ними существуют определенные связи и зависимости, за счет которых осуществляется поиск и определение неизвестных элементов через известные.

Решение задач исследования определяет необходимое содержание диссертации. По своей сущности они представляют собой детализированную и «привязанную» к конкретным условиям последовательность деятельности, направленной на достижение цели исследования с ориентацией на сформулированную гипотезу.

А. М. Новиков отмечает, что задачи исследования обычно формулируются в одном из двух вариантов:

- конкретизация цели в виде структурно-временных компонентов, отражающих его этапы — это наименее предпочтительный вариант;

- в качестве отдельных задач выступают структурно-логические компоненты исследования — это более строгий и предпочтительный вариант.

Встречаются и комбинированные варианты, в которых наряду с изложенным обозначаются и некоторые организационные условия.

Задачи исследования определяют структуру и содержание диссертационного исследования.

Характерными недостатками при формулировании задач исследования являются:

- вместо задач излагается метод, который планируется использовать в диссертации, например, «изучить литературу»; «осуществить научный

анализ теории и практики исследуемой проблемы»; «проанализировать опыт» и пр. Нет четкости, для чего следует это сделать, и что следует получить в результате;

— вместо задачи формулируется структурный компонент исследования, например, «экспериментальная часть...»; «разработать рекомендации...» и пр.;

— характер задачи носит гипотетический характер;

— совокупность задач не позволяет увидеть структуру диссертации и др.

Путь (способы) решения основных задач. Он предполагает определение автором собственно методологии и теоретических основ исследования, а также основных методов, которые использованы им при проведении исследовательской работы, и база, на которой изучались те или иные явления, проверялись наработки, методики и пр.

Под термином «методология» (от греч. *methodos* — метод + *logos* — наука) понимается учение о научном методе познания; совокупность познавательных средств, методов, приемов, используемых в какой-либо науке; область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и преобразующей деятельности. По своей сущности — это базовая основа познания и преобразования реальной действительности. Определяя методологию, соискатель утверждает, с каких именно позиций, подходов, принципов, он исследует проблему.

Теоретические основы раскрывают те базовые теоретические положения, опираясь на которые, соискатель развивает теорию исследуемой проблемы. Таких положений может быть несколько в зависимости от того, какой раздел диссертации и какой теоретический блок исследуется. В каждой диссертации теоретические основы свои. Они могут совпадать с другими работами, если предмет исследования в каких-то аспектах совпадает или если позиции соискателей в исследуемом явлении или процессе общие.

Основные методы исследования — это то, что использовал соискатель в процессе исследования. Другими словами соискатель показывает тот инструментарий, посредством которого он обеспечил решение основных задач, достижение цели диссертации. Здесь же дается характеристика источников получения информации, той практической сферы, где преимущественно проводилось исследование.

Данный раздел позволяет видеть, в какой степени выделенные соискателем задачи могут получить достаточно полное решение. По нему можно судить о спланированной достоверности получения результатов исследования.

К сожалению, этот раздел методологии часто выполняет формальную функцию. В нем просто перечисляются все методы, какие знает исследователь, без связи с решаемыми задачами. Встречаются исследования, в которых выделяется параграф, раскрывающий основные методы, используемые для раскрытия темы. В этом случае методы оказываются несколько в отрыве от их практической реализации. Иногда автор в качестве метода описывает, что он проанализировал или изучил, например, в процессе исследования использованы методы: анализ литературы, разных подходов к «пониманию существа...», документов и пр., а также «изучение...». Автор не понял, что нет такого метода — «изучение». Изучение — это процесс познания чего-либо, которое осуществляется на основе определенных методов.

В тексте диссертации целесообразно при определении текущих задач исследования раскрывать именно методы, которые позволяют наиболее полно их решить.

База исследования — источниковая среда, на базе которой соискатель непосредственно изучает исследуемое явление, процесс, систему, проводит экспериментальную проверку своей концепции. Важно понимать, что исследование прикладного характера строится на материалах нескольких учреждений, а проверяется на базе одного из них. Каждое учреждение, по своей сущности, выступает фактом, несколько — тенденцией, которые автору следует выявить.

С учетом задач исследования разрабатывается *структура диссертации*, призванная обеспечить раскрытие хода их решения. Структура диссертации определяет ее содержание, решение задач, намеченных соискателем. На практике выделяют несколько подходов к формированию структуры диссертации. Каждый подход определяет вариант логики решения задач исследования.

1-Й ПОДХОД. Диссертация состоит из двух глав:

Первая глава — теоретическая, раскрывающая теоретико-методологические основы исследуемого явления или процесса, особенности его проявления, факторы, влияющие на него, критерии и показатели оценки.

Вторая глава — концептуально-экспериментальная. В главе:

— раскрывается опыт решения проблемы, его положительные стороны и резервы;

— представляются обоснование авторской концепции и ее экспериментальная проверка.

2-Й ПОДХОД. Диссертация состоит из двух глав:

Первая глава — теоретическая. В главе раскрываются:

— теоретико-методологические основы исследуемого явления или процесса;

— существо авторской концепции решения исследуемой проблемы.

Вторая глава — экспериментальная, обосновывающая авторскую концепцию и включающая:

— характеристику формирующего явления, процесса — констатирующий эксперимент;

— реализацию формирующего эксперимента — динамика развития исследуемого явления, процесса;

— итоги экспериментальной проверки авторской концепции — итоговый констатирующий эксперимент и анализ полученных результатов.

3-Й ПОДХОД. Диссертация состоит из трех глав.

Содержание первых двух глав могут представлять один из первых двух вариантов, где в первой главе — теоретической или теоретико-концептуальной — раскрывается теория исследуемой проблемы, а во второй концептуально-экспериментальной или экспериментальной обеспечивается проверка авторской концепции.

Третья глава — реализационная. В ней раскрываются основные пути обеспечения эффективности решения проблемы по результатам экспериментальной работы.

В каждом конкретном случае диссертант определяет свой вариант формирования структуры диссертации. Как правило, он это решает в соответствии с традициями, которые сложились в диссертационном совете, где планируется защита. Кафедра, к которой прикреплен соискатель (аспирант, докторант), придерживается этой же традиции.

Таким образом, рассмотренные базовые компоненты диссертационной работы соискателя позволяют увидеть взаимосвязь между всеми компонентами диссертационного исследования. Их сопоставление раскрывает обоснованность методологии исследовательской деятельности соискателя. Оно показывает, в какой степени выявленные подпроблемы, требующие решения в рамках объекта исследования, нашли отражение в авторской гипотезе, задачах исследования, а также в структуре диссертации, в положениях, выносимых на защиту, как результат решения проблемы исследования в целом. Общую логику анализа можно представить в виде табл. (см. с. 110).

Таблица. Оценка методологии исследования

Положения подпроблем	Положения гипотезы	Решаемые задачи	Положения, выносимые на защиту
1	Авторское видение способа решения	Содержание диссертации	Результат исследования
2	подпроблем, определяющих проблему		
3	исследования		

Анализ соответствия подпунктов предлагаемой схемы позволяет судить о методологии выполненной работы, степени ее логичности и обоснованности. После завершения диссертационной работы, она проходит оценку (экспертизу) в соответствии с установленными требованиями «Положения о порядке присуждения ученых степеней» ВАК России [5].

Литература

1. Бoryткo, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований [Текст] / Н. М. Бoryткo, И. А. Моложавенко, И. А. Соловцова / под ред. Н. М. Бoryткo. — М. : Академия, 2008.
2. Загвязинский, В. И. Исследовательская деятельность педагога [Текст]. — М. : Академия, 2006.
3. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст] : учеб. пособие / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. — М. : Академия, 2006.
4. Новиков А. М. Методология [Текст] / А. М. Новиков, Д. А. Новиков. — М. : СИНТЕГ, 2007.
5. О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74 [Текст] : постановление от 20 июня 2011 г. № 475.
6. Об утверждении Единого реестра ученых степеней и ученых званий и Положения о порядке присуждения ученых степеней [Текст] : постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74 г. Москва (с изм. от 20 апреля 2006 г. № 227).
7. Резник, О. Д. Как защитить свою диссертацию [Текст]. 3-е изд., перераб. и доп. — М. : ИНФРА-М, 2011.
8. Рузавин, Г. И. Методология научных исследований [Текст] : учеб. пособие. — М. : ЮНИТИ, 1999.
9. Слостенин, В. А. Некоторые проблемы педагогических исследований [Текст] : науч.-метод. рекомендации для аспирантов. — М. ; Новокузнецк, 2005.
10. Требования к диссертациям по педагогическим наукам [Текст] : науч.-метод. рекомендации / авт.-сост. В. С. Леднев. — М. : Эгвес, 2006.

А. А. Саламатов

**ПРОЕКТИРОВАНИЕ ПОНЯТИЙНО-КАТЕГОРИАЛЬНОГО АППАРАТА
ДИССЕРТАЦИОННОГО ИССЛЕДОВАНИЯ¹**

Одной из наиболее динамично развивающихся в современном знании является область теории и методологии. Теоретизация представляет собой важнейшую и необходимую часть научного исследования. Уже в конце XIX в. подход, при котором ученый придавал значение одним только фактам, подвергался резкой критике. Яркие свидетельства тому дошли до нас в воспоминаниях; сохранилось, например, свидетельство Н. И. Кареева о том, что О. Ф. Миллер исследователей, не придававших значения обобщениям и, в целом, теоретической работе, называл «крохоборами» [3, с. 249].

Компонентом теоретической работы и отдельным направлением научной деятельности исследователя является работа со специальной лексикой, особым образом выделяемым понятийным аппаратом. Понятие в отдельности и комплекс понятий в целом можно воспринимать в качестве средства для установления и проведения диалога с прошлым. Как возникает такой диалог? В ходе научного исследования автором создается особое интеллектуальное поле. При работе в рамках этого поля главную роль играет языковая форма самовыражения автора и способ коммуникации.

В середине — второй половине XX в. уже был сформулирован принцип единства языка и мышления: «Мы нашли эту единицу, отражающую... единство мышления и речи, в значении слова. Значение слова... представляет собой... неразложимое единство... речи [и] мышления» [2, с. 284]. Было оформлено общее правило: «Кто ясно мыслит — тот ясно выражается». В употреблении существующих понятий, в формировании новых категорий наиболее четко отражается мышление исследователя. Соответствие мышления средствам языкового выражения в середине 1960-х гг. уже являлось устоявшимся фактом: «Поскольку каждая единица мышления находит соответствие в определенной единице языка, а мысли, состоящие из нескольких самостоятельных логических единиц, — в сочетании единиц языка, постольку сложной системе формальных типов единиц мышления и мыслей... должна соответствовать не менее сложная система формальных типов языковых единиц и их сочетаний» [8, с. 182].

¹ Публикуется по изданию: Педагогическое образование и наука. 2012. № 12. С. 100—102.

Все мы пользуемся в повседневной жизни словами, терминами, понятиями, категориями. Слово — одна из основных единиц языка, которая служит для наименования предметов, лиц, процессов, свойств. Термин как слово или сочетание слов употребляется с оттенком специального научного значения. Система терминов, называемая терминологией, может служить основой отрасли научного знания.

Понятие (с философской точки зрения) является формой мышления, которая отражает существенные свойства, связи и отношения предметов и явлений. По-другому, понятие — это слово (слова), в которое (которые) вкладывается определенное содержание (например, демократия, отчуждение, поэзия, экология и т. д.). Наиболее важные, ключевые, фундаментальные понятия науки называются категориями. Каждая наука имеет свои терминологию и понятийно-категориальный аппарат. Его усвоение и пользование им является свидетельством профессионализма в той или иной области (или в нескольких) знания.

В каждом объекте (предмете или явлении) заключены внутренние основания всех происходящих с ним изменений при воздействии с другими объектами (предметами, явлениями). Постигание сущности, раскрытие порядка сущностей и означает раскрытие этого внутреннего основания, т. е. сущность представляет собой внутреннее содержание предмета или явления в единстве всех многообразных и противоречивых форм их бытия.

В познании и мышлении категория сущности представляет переход от многообразия реальных форм предмета к его внутреннему содержанию и существу, что является основным в формировании понятий. Таким образом, логика изучения сущности исследуемого явления определяет задачу рассмотрения понятийно-терминологической системы исследуемого явления и выявления ее особенностей. Современная ситуация, когда в науке накоплено большое количество трактовок различных понятий, не связанных между собой понятий и терминов, предъявляет более жесткие требования к научной деятельности в области образования, а именно, требует следования законам и правилам научной методологии и логики.

Прежде всего, поясним сам термин «понятийно-терминологическая система». Как известно, научное познание осуществляется посредством абстрагирующей деятельности мышления, а знания об объекте закрепляются в специфических языковых формах — понятиях [7, с. 371—372]. Само мышление представляет собой процесс оперирования понятиями, благодаря которым оно и приобретает характер обобщенного отражения действительности [1, с. 22].

Понятие — это целостная совокупность суждений, т. е. мыслей, в которых что-либо утверждается об отличительных признаках исследуемого объекта, ядром которой являются суждения о наиболее общих и в то же время существенных признаках этого объекта [5, с. 456]. В каждом понятии имеется содержание, под которым понимается совокупность отличительных признаков, ядром которой являются существенные признаки, и объем, под которым понимается совокупность предметов, отображенных в данном понятии.

Наряду с этим, как отмечают Е. К. Войшвилло и М. Г. Дегтярев, «понятие как форма мысли... есть результат обобщения предметов некоторого вида и мысленного выделения соответствующего класса (множества) по определенной совокупности общих для предметов этого класса — и в совокупности отличительных для них — признаков» [1, с. 26]. При этом важно учитывать, что выделение множества всегда осуществляется в пределах некоторого более широкого класса. В то же время внутри выделенного множества на основе полученного обобщения обычно возникает необходимость выявления различий с целью более глубокого познания предметов и явлений, что обуславливает выделение из данного множества других множеств.

Это означает, что понятие не просто отражает определенный объект мысли, а указывает на его взаимосвязи с другими объектами — теми, которые входят в один класс с ним, и теми, которые являются представителями других классов. Поэтому содержанием данного понятия должны быть признаки, по которым в нем обобщаются предметы, причем среди них необходимо «выделяются родовые и те, что составляют видовые отличия мыслимых в понятии предметов» [1, с. 31—32]. Это, как показывают авторы цитируемой работы, гораздо важнее, чем отразить существенные признаки, поскольку именно с неправильным выбором рода или вообще с игнорированием родовых характеристик объектов связаны многие ошибки и парадоксы в мышлении.

Система терминов изоморфна системе обозначаемых ими понятий, хотя, как отмечают многие исследователи, «полного изоморфизма системы понятий и терминов нет, он относителен... Разные звенья терминологической цепи с необходимостью представляют разную степень выраженности изоморфных отношений, а изоморфные отношения с неизбежностью нарушаются самим функционированием системы» [4, с. 25]. Однако, именно изоморфизм понятийной и терминологической систем, пусть даже относительный, позволяет рассматривать совокупность понятий и соответствующих им терминов науки как самостоятельный феномен

и определенным образом организованное единство — *понятийно-терминологическую систему*.

Особенностью этой системы является то, что она включает компоненты различной природы — понятия, которые являются элементами идеальной действительности, и термины, материально выраженные элементы, т. е. имеет дуалистический характер. Такая особенность системы диктует, как считает Г. Н. Штинова [9, с. 300], необходимость придерживаться при ее рассмотрении интегративного подхода, включающего следующие основные аспекты:

- *понятийный (или логический)*, учитывающий специфику понятия как формы мышления и отражения и подразумевающий использование при анализе средств формальной логики;

- *терминологический (или лингвистический)*, учитывающий специфику термина как особой лексико-семантической единицы, а также закономерности функционирования и развития специальной лексики как части языковой системы;

- *содержательный*, учитывающий специфику данной области знания, ее объекта познания и отражения.

Таким образом, *понятийно-терминологический* аппарат любой концепции определяет язык составляющей ее теории и призван предельно точно отражать онтологическую сторону научного знания в области ключевой проблемы. Его разработка должна осуществляться в соответствии с принципами полноты, непротиворечивости и системности. Кроме того, перечень понятий должен соответствовать главным компонентам (разделам, этапам и т. д.) изучаемого объекта, а также его методологической основе, что влечет необходимость использования специфической терминологии. Такое построение *понятийного* аппарата научной концепции позволяет содержательно отразить педагогическую действительность с точки зрения изучаемого объекта. При этом в ограниченном объеме допускается привлечение терминологии смежных научных теорий.

Исходя из вышеизложенного, весь *понятийно-терминологический* аппарат педагогической концепции должен подразделяться как минимум на две группы: основные и вспомогательные понятия. Основные позволяют выразить самые общие идеи концепции, представить принципиальную позицию автора. В связи с этим данная группа немногочисленная и непосредственно связана с концептуальным направлением. Группа вспомогательных понятий более обширна, поскольку обеспечивает выявление тех или иных нюансов концепции, ее особенностей, междисциплинарных связей и т. д. Исходя из этих требований, в рамках концепции исследу-

емого явления целесообразно выстроить понятийно-терминологическую систему, которая может оказаться достаточно объемной в связи с многоаспектностью исследуемого феномена.

Литература

1. Войшвилло, Е. К. Логика как часть теории познания и научной методологии (фундаментальный курс) [Текст] : учеб. пособие: в 2 кн. / Е. К. Войшвилло, М. Г. Дегтярев. — М. : Наука, 1994. — Кн. 2.
2. Выготский, Л. С. Мышление и речь [Текст]. — М., 2005.
3. Кареев, Н. И. Прожитое и пережитое [Текст]. — Л., 1990.
4. Комарова, З. И. Семантическая структура специального слова и ее лексикографическое описание [Текст]. — Свердловск : Изд-во Урал гос. ун-та, 1991.
5. Кондаков, Н. И. Логический словарь-справочник [Текст]. — 2-е изд., испр. и доп. — М. : Наука, 1975. — 720 с.
6. Саламатов, А. А. Понятийно-терминологическая система эколого-экономического образования в профильной школе [Текст] // Профессиональная педагогика: категории, понятия, дефиниции: сб. науч. тр. — Екатеринбург : Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2006. — Вып. 4.
7. Философский словарь [Текст] / под ред. И. Т. Фролова. — 6-е изд., перераб. и доп. — М. : Политиздат, 1991. — 560 с.
8. Чесноков, П. В. Основные единицы языка и мышления [Текст]. — Ростов н/Д, 1966.
9. Штинова, Г. Н. Особенности понятийно-терминологической системы педагогики и образования [Текст] // Понятийный аппарат педагогики и образования: сб. науч. тр. / отв. ред. М. А. Галагузова. — Вып. 3. — Екатеринбург : СВ-96, 1998.

М. А. Галагузова
ПОНЯТИЙНЫЕ ПРОБЛЕМЫ
ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЙ ПО ПЕДАГОГИКЕ

Понятийный аспект в научном исследовании имеет особую методологическую значимость, ибо понятийная система образует логический каркас построения любой научной теории. От корректности использования понятий, категорий и терминов во многом зависит качество результатов исследования.

Эффективность диссертационного исследования по педагогике обусловлена тем, насколько полно определен понятийный аппарат темы исследования, точно выверены понятийные границы темы, введены или уточнены понятия, выделены их сущностные характеристики, т. е. в конечном счете, очерчены границы понятийно-категориального поля исследования.

В. В. Краевский писал, что «нетребовательность к терминологической однозначности — существенный недостаток, сказывающийся на развитии нашей науки и заставляющий подвергать сомнению принадлежность некоторых работ, претендующих на научность, к сфере научного знания вообще. Требование однозначности включено в число показателей научности диссертационного исследования» [3].

Понятия, как известно, одна из форм отражения реального мира в процессе познания. Понятия в науке закрепляются не сразу. Рождаясь стихийно, как результат осмысления реальной действительности и эмпирического опыта, они становятся частью той или иной науки. Реальная действительность многогранна и изменчива. Поэтому и понятия, отражающие эту изменчивую деятельность, не являются статичными. Они изменяются в зависимости от исторической обстановки, той объективной действительности, которую они призваны отражать.

В процессе развития педагогики понятия объединяются, укрупняются и преобразуются в *категории* науки, которые представляют наиболее общие, фундаментальные, так называемые «родовые» понятия, от которых происходят остальные понятия.

Необходимость систематизации понятийного аппарата в педагогических исследованиях связана, прежде всего, с тем, что «он выполняет ряд важнейших методологических функций:

— обеспечивает дедуктивную систематизацию научного знания (выявив основные понятия, исследователь может по правилам дедукции вывести из них другие утверждения и теоретические положения, в том числе и те, которые допускают эмпирическую интерпретацию);

— способствует объяснению и систематизации эмпирических и теоретических знаний (описывая существенные свойства объектов, понятия интерпретируют знания, полученные в теории и на практике, устанавливая между ними связи и систематизируя их);

— направляет развитие знаний через уточнение понятий, углубления и расширения их объема» [7, с. 27].

Изучение большого количества диссертационных исследований, как докторских, так и кандидатских, показывает, что в отношении определения понятийного поля исследования у соискателей возникают определенные трудности, которые связаны с рядом *объективных и субъективных проблем* определения понятийного аппарата исследования.

Первая объективная проблема связана с тем, что «при решении понятийно-терминологических проблем очень часто происходит смещение методологических установок, когда не различают термин и обозначаемое им понятие, понятие и отражаемое им явление реальной действительности и т. д., иными словами в методологической небрежности и даже безграмотности» [6]. При всей близости терминов «категория» и «понятие» между ними есть существенные различия. Любая категория есть понятие, но не любое понятие может стать категорией. Перевод понятия в категорию довольно продолжительный и сложный процесс. Педагогика оперирует как общенаучными категориями (закономерность, принцип, система, модель и др.), так и своими классическими (образование, воспитание и обучение). В последнее время в статус педагогических категорий входят такие понятия, как «педагогический процесс», «педагогическая деятельность», «педагогические технологии» и другие [5].

Отсюда возникает *вторая объективная проблема*, которая связана с развитием, систематизацией и совершенствованием понятийно-категориального аппарата педагогики. Эволюция научных знаний в образовании и педагогике неизбежно вызывает потребность во введении новых понятий и терминов, а также в уточнении, переосмыслении, корректировке и упорядочении уже имеющихся.

В отечественной педагогике развитие ее понятийной системы происходит не эволюционным, а скорее революционным путем. Наиболее остро это проявляется в кризисные периоды развития нашего общества. В XX и начале XXI века можно выделить, по крайней мере, три таких периода [1].

Первый период связан с октябрьской революцией 1917 г., когда Россия приступила к построению коммунистического общества. В это время происходит разрыв с богатейшим наследием отечественной педагогики прошлого и практикой педагогической деятельности. За 70 лет существования советской власти в стране была выстроена система коммуни-

стического воспитания, которая охватывала все социальные институты: образование, культуру, литературу, СМИ, общественные организации, профессиональную подготовку педагогов и др. Идея формирования строителя коммунистического общества реализовывалась в развитии всесторонней и гармонически развитой личности.

Категориально-понятийная система педагогики того времени, имеющая определенную идеологическую направленность, нашла отражение в справочной литературе (Педагогическая энциклопедия, Педагогический словарь, Словарь коммунистического воспитания и др.); фундаментальных трудах Б. Б. Комаровского и Б. М. Кантора по развитию и классификации педагогической терминологии; в научных работах М. А. Данилова, В. И. Журавлева, В. А. Сластенина, М. Н. Скаткина и др.

Позднее в работах Е. В. Бережновой, В. В. Краевского, В. М. Полонского и др. отмечалось неудовлетворительное состояние понятийно-терминологического аппарата педагогики и образования. «Педагогическую науку справедливо упрекают в произвольном толковании ее предмета, собственных законов, категорий, основных понятий, в наличии многозначности, что приводит к нечеткости в трактовке и определении даже самого статуса науки, ее предмета, метода и языка. Распространенное явление, когда термины противоречивы или неадекватны понятию» [4, с. 16].

Второй революционный период развития понятийно-категориального аппарата педагогики и образования относится к 90-м годам прошлого столетия. Перестройка системы образования была инициирована политикой государства, принятием соответствующей нормативно-правовой базы — Закона об образовании, Концепции модернизации образования, базисным учебным планом общеобразовательной школы, государственными образовательными стандартами и др.

Все эти «революционные» по форме и практически неуправляемые, спонтанно развивающиеся в образовательной практике процессы с неизбежностью привели к разрушению еще недавно казавшейся такой устойчивой системы педагогических понятий и терминов.

В педагогику хлынул поток новых понятий, как вновь введенных, так и заимствованных из самых разных областей знаний и профессиональной деятельности, в том числе из зарубежной образовательной науки и практики. На этом фоне стали подвергаться радикальному пересмотру традиционные педагогические категории и понятия. Фактически понятийная система педагогики, выведенная из состояния равновесия, не состоялась.

И, наконец, третий период в изменении понятийно-категориальной системы педагогики — это современный этап развития отечественного об-

разования. С 1 сентября 2013 года вступил в действие Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации», реализуются федеральные государственные стандарты высшего профессионального образования, вступил в действие федеральный государственный стандарт общего начального образования, подготовлены проекты федеральных государственных стандартов общего образования и другие нормативные документы.

В Законе дается новое определение казалось бы устоявшимся, классическим категориям педагогики — «образование», «воспитание» и «обучение»; понятия «компетенции», «компетентностный подход», «бакалавр образования», «модернизация образования» и другие становятся привычными для педагогов. Для приведения в систему категориально-понятийного аппарата педагогики потребуется много времени и усилий ученых.

Обновление и изменение категориально-понятийного аппарата педагогики порождает и *субъективные трудности* у соискателя при написании диссертации. Прежде всего при выборе темы диссертационного исследования соискатель должен «чувствовать» ту историческую эпоху, в которой он собирается проводить исследование, так чтобы понятийная система педагогики того времени ему помогала в исследовании, а не вводила в заблуждение.

Другая субъективная проблема соискателя связана с определением понятий в диссертации. При этом возникает вопрос — сколько и какие понятия должен исследовать диссертант? Ответ, казалось бы, простой — столько, сколько их обозначено в теме диссертации.

Тема диссертации — это, пожалуй, самая сложная проблема, ибо тема является квинтэссенцией всего диссертационного исследования. В теме отражается объект и предмет исследования, и то новое, что хочет сказать соискатель в научном поиске.

Нередко в названии темы диссертации по педагогике встречаются понятия из смежных наук — психологии, философии, социологии др. Это «уводит соискателя в сторону». Он пытается дать определение понятий из непедagogических областей наук. Например, вызывает недоумение, когда автор педагогического исследования вводит определение таких понятий, как «психология», «личность», «деятельность» и других, давно известных в психологии. Конечно, каждый ученый увидит во введении известного понятия нечто рациональное, а с чем-то не согласится. Но думается, что новые определения уже устоявшихся понятий вряд ли станут хрестоматийными.

В диссертационном исследовании автор использует общепедagogические (образование, профессиональное образование, воспитание, учебная

программы и др.) и общепсихологические (потребности, мотивы, интересы и др.) понятия. Но главными являются ведущие понятия диссертационного исследования. При определении известных понятий диссертант ссылается на труды ученых в исследуемой им области, обосновывая выбор того или иного определения. Подробно же он останавливается на ключевом понятии. Оно позволяет представить принципиальную позицию автора, поскольку непосредственно связано с предметом исследования и имеет, как правило, авторскую трактовку. Общепедагогические и общепсихологические понятия обеспечивают выявление тех или иных граней исследования, их особенностей и теоретических аспектов диссертации. Например, диссертация «Инновационно ориентированная подготовка к педагогическому менеджменту в непрерывном профессиональном образовании» (защищена в 2012 г.). Общепедагогическими понятиями в этой работе являются «инновации», «инновационная подготовка», «непрерывное профессиональное образование», ведущее понятие «педагогический менеджмент».

При разработке ведущего понятия диссертант по возможности учитывает научный контекст определенного периода исследования: научные статьи, монографии, диссертации, а также понятия из существующих энциклопедий и словарей, которые представляют собой наиболее полное и концентрированное выражение теории и практики определенных областей знаний. Кроме того, диссертанты используют в педагогических исследованиях нормативные документы: законы, постановления, подзаконные акты и др., в которых также даются определения некоторых понятий. Авторы диссертаций в большинстве случаев ссылаются на исследования видных ученых-педагогов, которые отражают проблематику их работы. Так или иначе, но фактически диссертант «не изобретает» новое понятие, а исходит из того, что уже наработано в педагогике до него, т. е. фактически диссертант занимается *уточнением* понятия. При этом диссертанту необходимо учитывать специфические признаки понятия с учетом предмета исследования, расширение понятия — увеличение его объема за счет определения свойств, характерных для данного исследования.

При определении ключевого понятия, если оно в педагогике «не устоялось», авторы часто используют метод контент-анализа. Это позволяет диссертанту анализировать разные контексты, определять признаки понятия, данные в разных источниках, т. е. фактически происходит деление понятия — определенная логическая операция. «При делении понятия объем делимого (родового) понятия раскрывается путем перечисления его видов. В зависимости от цели, практических потребностей одно понятие можно разделить по различным основаниям деления» [2, с. 28].

Таким образом, исследуя ключевое понятие, автор выделяет существенные признаки понятия. При этом соискатель должен помнить, какие из признаков, выделяемые им, являются новыми, а какие повторяют уже известные признаки, т. е. требуется более четкое определение элемента «новизна» в сущности вводимого понятия. И здесь очень важна корректность определения тех признаков, которые уже известны и какие он вводит согласно теме исследования. Только после такой проделанной работы можно дать свое авторское определение или уточнение ключевого понятия.

Следующая субъективная проблема соискателя заключается в правильной формулировке понятия. Однако вместо научного подхода к формулировке понятия, часто отдается предпочтение формулировке без какой-либо аргументации, исходя лишь из чисто интуитивных соображений. При этом часто нарушаются элементарные логические правила определений. Тавтологии встречаются на каждом шагу: «профессиональное образование — это образование...», «нравственное воспитание — это воспитание...», «профессиональная компетенция — это компетенции...» и др. При введении нового понятия диссертанты часто используют понятия, которые сами по себе требуют уточнения. Приведу лишь два примера из защищенных диссертаций: «воспитание творческого отношения будущего учителя к организации образовательного процесса», «критерии эффективности управленческой деятельности по обеспечению здоровьесберегающего образовательного процесса». Также следует обратить внимание на грамматическую и стилистическую корректность формулировки понятия.

При определении ключевого понятия также необходимо различать содержательные и терминологические аспекты определения понятий. Часто содержательные вопросы, которые раскрывают сущность того или иного понятия, пытаются решить на основе тех критериев, которые применимы лишь при анализе терминологических вопросов, и наоборот.

Объективная проблема заключается в том, что вопрос о логико-методологических принципах, методах введения и оперирования новыми понятиями до сих пор, как мне представляется, до конца не решен. Поэтому зачастую это не вина, а беда многих исследователей, что они вольно, субъективно дают определение того или иного педагогического понятия. При этом возникают сложности и проблемы, которые порой не в состоянии решить исследователь просто в силу отсутствия у него необходимой квалификации либо каких-то специализированных знаний.

Следующая объективная проблема заключается в том, что вновь вводимое или уточненное понятие должно рассматриваться в определенной *системе*. Совокупность понятий педагогики всегда системна. Отсюда,

ввести новое или уточнить уже имеющееся понятие — значит, прежде всего, определяя его сущность, необходимо выяснить его место в существующей системе понятий. А значит, необходимо учитывать элементный состав системы, ее структуру и связи между элементами. Это уже даст возможность диссертанту сравнивать исследуемое понятие с другими видовыми или родовыми понятиями системы, что облегчит определение признаков или существенных характеристик изучаемого понятия.

В статье я коснулась лишь некоторых аспектов, связанных с понятийными проблемами диссертационных исследований, высказала по этому поводу свои размышления. Мне представляется, что должны быть научные работы, посвященные технологии определения понятий в диссертационных исследованиях.

Литература

1. Галагузова, М. А. Понятийная система педагогики : кризис или развитие [Текст] // Язык педагогики в контексте современного научного знания : матер. Всерос. конф.-семинара / гл. ред. В. В. Краевский; ред. А. А. Арламов, Р. В. Почтер — Волгоград ; Кранодар ; М., 2008. — С. 53—58.
2. Гетманова, А. Д. Логика: Словарь и задачник [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов. — М. : ВЛАДОС, 1998. — 336 с.
3. Краевский, В. В. Язык педагогики в контексте современного научного знания [Текст] // Язык педагогики в контексте современного научного знания : матер. Всерос. методол. конф.-семинара / гл. ред. В. В. Краевский; ред. А. А. Арламов, Р. В. Почтер. — Волгоград ; Краснодар ; М., 2008. — С. 38—47.
4. Полонский, В. М. Понятийно-терминологический аппарат педагогики и образования [Текст] // Мир образования — образование в мире. — 2004. — № 4(16). — С. 13—24.
5. Сластенин, В. А. Общая педагогика [Текст] : учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. А. Сластенин, И. Ф. Исаев, Е. Н. Шиянов / под ред. В. А. Сластенина : в 2-х ч. — М. : ВЛАДОС, 2003. — Ч. 1. — 288 с.; Педагогика [Текст] : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. — М. : Высш. образование, 2008. — 403 с. и др.
6. Штинова, Г. Н. Структура и функции понятийно-терминологической системы педагогики и образования [Текст] : автореф. дис. ... канд. пед. наук. — Екатеринбург, 1996. — С. 9.
7. Яковлев, Е. В. Педагогическое исследование: содержание и представление результатов [Текст] / Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева. — Челябинск, 2010. — 316 с.

Г. Д. Бухарова
ОПЫТНО-ПОИСКОВАЯ, ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА
И ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ
В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ¹

Работа с аспирантами и соискателями показывает, что зачастую такие понятия, как опытнo-поисковая, опытнo-экспериментальная работа и педагогический эксперимент, применяются ими без учета того, что данные понятия несут различную смысловую нагрузку и их следует разводить. Попытаемся разобраться с содержанием обозначенных понятий.

Опытнo-поисковая работа — один из методов исследования, предполагающий внесение изменений в педагогический процесс только с учетом предварительно полученных позитивных результатов. В ходе и по полученным результатам опытнo-поисковой работы можно судить, есть ли смысл вводить изменения в педагогический процесс, будет ли достигнута успешность и получена результативность внесения, например: изменений в содержание изучаемого предмета, практику воспитания и т. п.

Результаты опытнo-поисковой работы чаще всего оцениваются по качественным критериям и показателям; уровни достижений в данном случае можно классифицировать как низкий, средний, высокий. При этом следует отметить, что допускается формирование экспериментальных и контрольных групп, проводятся соответствующие измерения и их математическая обработка на уровне сравнения полученных результатов, как правило, в процентах [7].

В ходе опытнo-поисковой работы исследователи получают приближенные результаты, обладающие, тем не менее, достаточно убедительной доказательностью вследствие массового характера результатов исследования [2]. Каждый из приведенных выше методов предполагает наличие экспериментальных и контрольных групп.

Контрольные группы — это группы испытуемых, в которых ничего не меняется в процессе проведения опытнo-поисковой, опытнo-экспериментальной работы, а также педагогического эксперимента.

Экспериментальные группы — это группы испытуемых, в которых внедряются новое содержание, новые методы, новые методики, технологии, педагогические условия и др.

¹ Публикуется по изданию: Научные исследования в образовании. 2012. № 11. С. 6—11.

Опытно-экспериментальная работа — метод внесения преднамеренных изменений в педагогический процесс, рассчитанный на получение образовательного эффекта, с последующей проверкой. Опытно-экспериментальная работа — это средство проверки гипотезы. Данный метод исследования выступает как разновидность педагогического эксперимента.

В основу опытно-экспериментальной работы положен эксперимент, в котором исследователь не просто провоцирует или создает условия для наблюдения предполагаемых закономерностей, а организует специальный контроль в виде управления переменными, которые оказывают влияние на протекание того или иного процесса.

Различают *традиционные* и *факторные* планы проведения опытно-экспериментальной работы. При традиционном планировании меняется только одна независимая переменная; при факторном — несколько. Если изучаемая область является относительно неизвестной и система гипотез отсутствует, то говорят о *пилотажной опытно-экспериментальной работе*, результаты которой могут помочь уточнить направление дальнейшего исследования.

Теоретической основой опытно-экспериментальной работы являются труды Ю. К. Бабанского, М. А. Данилова, В. И. Загвязинского, В. В. Краевского, А. Я. Найна, А. М. Новикова, А. В. Усовой.

Функции опытно-экспериментальной работы, по мнению В. В. Краевского, заключаются в получении достоверных знаний, а не в опытном воссоздании самого педагогического процесса [3]. Внесение изменений в педагогический процесс на основе выявленных в опытно-экспериментальной работе тенденций и закономерностей составляет предмет исследования.

В. И. Загвязинский определяет опытно-экспериментальную работу как научно поставленный опыт в области учебной или воспитательной работы с целью поиска новых, более эффективных способов решения педагогической проблемы [2].

А. М. Новиков под экспериментальной работой понимает общий эмпирический метод исследования, суть которого заключается в том, что явления и процессы изучаются в контролируемых и управляемых условиях [6].

При организации опытно-экспериментальной работы необходимо учитывать такие условия эффективности ее проведения, как:

- анализ состояния проблемы в теории и практике работы образовательного учреждения;
- конкретизация гипотезы на основе изучения состояния проблемы в теории и практике;
- необходимость обмена информацией между субъектом и объектом педагогического процесса.

Планирование опытно-экспериментальной работы должно осуществляться с учетом цели, предмета, гипотезы, задач исследования и основных положений проектно-ориентированного подхода.

В соответствии с этим разрабатывается программа опытно-экспериментальной работы, включающая в качестве основных компонентов педагогическую цель, цель и задачи опытно-экспериментальной работы, гипотезу, критерии, показатели, уровни и средства оценивания ожидаемых результатов.

Проведение опытно-экспериментальной работы предполагает следующую ее организацию:

- разработка программы опытно-экспериментальной работы;
- определение этапов опытно-экспериментальной работы;
- разработка критериально-уровневой шкалы;
- формирование экспериментальных и контрольных групп;
- анализ и обобщение результатов проведенной работы.

В основу проведения опытно-экспериментальной работы должны быть положены принципы:

- объективность;
- адекватность исследовательских подходов и средств, позволяющих получать истинные знания об объекте исследования;
- учет непрерывного изменения, развития исследуемых элементов;
- принцип системности изучения исследуемого процесса, явления, объекта.

Педагогический эксперимент (от лат. experimentum — «проба», «опыт», «испытание») — это научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях. В отличие от методов, лишь регистрирующих то, что существует, эксперимент в педагогике имеет созидательный характер. Экспериментальным путем, например, пробивают дорогу в практику новые приемы, методы, формы, системы педагогической деятельности.

Под *педагогическим экспериментом* в современной педагогике понимается метод исследования, который используется с целью выяснения эффективности применения отдельных методов и средств обучения и воспитания. Задачей эксперимента является выяснение сравнительной эффективности применяемых в педагогической деятельности технологий, методов, приемов, нового содержания и т. д.

В. В. Краевский видит роль эксперимента в выявлении объективно существующих связей педагогических явлений, в установлении тенденций их развития, а не в опытном воссоздании самого педагогического процесса [3].

Несколько в ином видении у Ю. К. Бабанского рассматривался педагогический эксперимент как своеобразный комплекс методов исследования, который обеспечивает научно-объективную и доказательную проверку правильности обоснованной в начале исследования гипотезы [1].

По мнению Н. О. Яковлевой, педагогический эксперимент — это комплекс методов исследования, предназначенный для объективной и доказательной проверки достоверности выдвинутой гипотезы [9].

И. П. Подласый рассматривает педагогический эксперимент как научно поставленный опыт преобразования педагогического процесса в точно учитываемых условиях [7].

Для Ю. З. Кушнера рассматриваемый эксперимент представляет активное вмешательство исследователя в изучаемое им педагогическое явление с целью открытия закономерностей и изменения существующей практики [4].

Из приведенных определений педагогического эксперимента можно сделать вывод, что педагогический эксперимент является методом активного, целенаправленного изучения отдельных сторон образовательного процесса. В обозначенных определениях отражаются все основные особенности педагогического эксперимента, выделяемые в научной литературе, а именно:

- создание специальных экспериментальных ситуаций для формирования заданного качества;
- активное воздействие исследователя на протекание изучаемого явления;
- возможность повторения результатов эксперимента в различных условиях;
- апробация полученных экспериментальных данных в массовом образовательном опыте.

Виды педагогического эксперимента в зависимости от масштаба: локальный, модульный, системный, широкомасштабный.

Локальный — частные эксперименты, не связанные между собой, например: новая программа по предмету.

Модульный — комплекс частных, связанных между собой нововведений, например: блок новых программ, разработка новых технологий обучения, создание нового творческого коллектива или объединения.

Системный — нововведения, охватывающие все образовательное учреждение. Разрабатывается Программа развития образовательного учреждения, например: перестройка всей школы под какую-либо идею, концепцию, либо создание нового образовательного учреждения на базе прежнего (гимназии, лицея).

Широкомасштабный эксперимент — это, например, эксперимент по совершенствованию структуры и содержания образования определенного уровня и направленности.

Проведение как опыт-экспериментальной работы, так и педагогического эксперимента должно реализовываться в соответствии с присутствующими эксперименту признаками: преднамеренным внесением изменений в деятельность экспериментальных групп с учетом цели и выдвинутой гипотезы.

Педагогический эксперимент должен соответствовать некоторым требованиям.

— во-первых, внедряемое в эксперимент средство должно быть ясным и однозначным;

— во-вторых, условия эксперимента должны быть строго фиксированными;

— в-третьих, эти условия необходимо планомерно изменять, комбинировать, варьировать.

Педагогический эксперимент проводится как сравнение результатов деятельности экспериментальной и контрольной групп.

Основными требованиями к педагогическому эксперименту являются следующие:

— точное установление цели и задач эксперимента;

— точное описание условий эксперимента;

— определение в связи с целью исследования контингента испытуемых;

— описание гипотезы исследования

До начала проведения опыт-экспериментальной работы и педагогического эксперимента исследователю необходимо выявить критерии оценки процесса и определить показатели.

Критерии — это качества, свойства, признаки изучаемого объекта, на основе которых можно судить о его состоянии и уровне функционирования [8].

Например, критериями могут выступать учебная мотивация, активность, самостоятельность, самоуправление, качество знаний, степень сформированности самообразовательных умений и пр.

Показатели — это количественные или качественные характеристики каждого качества, свойства, признака изучаемого объекта, являющегося мерой сформированности того или иного критерия.

Для реализации данной задачи могут служить показатели, составляющие их содержательную основу:

— по *содержательному* критерию — полнота представлений об основных экономических понятиях, их личностная осмысленность;

— по *социально-нравственному* критерию — отношение студентов к экономической культуре как к ценности, позитивная личностная эмоциональная реакция и оценка значимости экономических знаний и отношений в обществе, степень сопричастности к ним;

— по *деятельностно-рефлексивному* критерию — готовность к экономической деятельности на собственное благо, общества и государства, способность принимать адекватные решения и давать оценку своим действиям в условиях новой экономики России.

На основании совокупности критериев и их показателей выявляются уровни сформированности, образованности, воспитанности и пр. учащихся студентов, будущих специалистов. Придерживаясь трехуровневой шкалы, принятой в большинстве стран мира — минимальный (minimal), общий (genetal) и продвинутый (advanced) уровни, выделяются высокий, средний и низкий уровни сформированности свойств или качеств учащихся, студентов, будущих специалистов.

Приведем в качестве примера критерии и показатели оценки уровня экономической образованности студентов (табл.).

Таблица. Критерии и показатели оценки уровня экономической образованности студентов

Критерий	Показатель	Метод оценивания
Содержательный	Полнота представлений об основных экономических понятиях, их личностная осмысленность	Наблюдение, индивидуальные беседы, опрос, анкетирование; методы ролевого взаимодействия, изучение результатов образовательной деятельности
Социально-нравственный	Отношение студентов к экономической культуре как к ценности, позитивная личностная эмоциональная реакция и оценка значимости экономических знаний и отношений в обществе, степень сопричастности к ним	Наблюдение, анализ устных ответов, участие в дискуссиях, деловых играх, решениях экономических задач и ситуаций, защита проектов; экспертная оценка
Деятельностно-рефлексивный	Готовность к экономической деятельности, способность принимать адекватные решения и давать оценку своим действиям в условиях новой экономики России	Наблюдение, опрос, самооценка, анализ участия в деловых играх, дискуссиях, ситуативных семинарах, экспертная оценка, анкетирование

Критерии оценки качества знаний должны соответствовать предъявляемым требованиям:

— *объективности* — критерий не должен быть функцией личности, характеристик субъекта, пользующегося им; если критерий не удовлетворяет этому требованию, то в педагогике он не только теряет смысл, но и вреден;

— *эффективности* — критерий должен наиболее полно отражать факторы, влияющие на оцениваемый параметр учебного процесса;

— *надежности* — это требование обеспечивается достаточной статистикой оценок по данному критерию;

— *направленности* — критерий направлен на управление одним или одновременно несколькими видами деятельности.

Эффективные критерии и правильное их использование стимулируют совершенствование и интенсификацию педагогического процесса.

Успешность проведения педагогического эксперимента, опытнo-экспериментальной работы определяется выполнением комплекса организационно-педагогических условий.

К числу организационно-педагогических условий следует отнести следующие:

1. Планирование (определение этапов эксперимента или опытнo-экспериментальной работы и сроков их проведения; формулирование задач для каждого этапа и содержание исследования на выделенном этапе; уточнение методики проведения эксперимента или опытнo-экспериментальной работы на каждом этапе; выявление критериев эффективности изменений, вносимых в учебный или воспитательный процесс для каждого из обозначенных этапов).

2. Определение экспериментальных и контрольных групп, примерно одинаковых по уровню подготовки.

3. Подбор преподавателей, обладающих примерно одинаковым уровнем профессионально-методической подготовки.

Все прочие условия должны быть одинаковы для экспериментальных и контрольных групп.

Полученные результаты должны быть обработаны с помощью качественных и количественных методов обработки экспериментальных данных. В настоящее время становится очевидным, что на уровне одних качественных описаний вряд ли возможно вывести закономерности воспитания и обучения. Требуется математическая обработка полученных результатов. Надежность, валидность и корреляции определяются с помощью методов математической статистики. И только совокупность качественных и количественных методов обработки экспериментальных

данных могут с определенной степенью точности приблизить исследователя к истинному результату.

Литература

1. Бабанский, Ю. К. Избранные педагогические труды [Текст] / Сост. М. Ю. Бабанский. — М. : Педагогика, 1989.
2. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Академия, 2007.
3. Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап [Текст]. — М. : Академия, 2006.
4. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогических исследований [Текст] : учеб.-метод. пособие. — Могилёв : Могил. гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2001.
5. Найн, А. Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике [Текст]. — Челябинск : УралГАФК, 1996.
6. Новиков, А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении [Текст]. — М., 1998.
7. Подласый, И. П. Педагогика. Новый курс [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. вузов: В 2 кн. — М. : ВЛАДОС, 1999.
8. Старикова, Л. Д. Методы педагогического исследования [Текст] / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. — Екатеринбург, 2010.
9. Яковлева, Н. О. Проектирование как педагогический феномен [Текст] // Педагогика. — 2002. — № 6.

Н. В. Молчанова
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ МЕТОДИК
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ

Проблема качества научных исследований по психолого-педагогическим специальностям в последнее время является предметом внимания многих ученых (А. А. Деркач, В. И. Загвязинский, А. А. Марголис, Д. И. Фельдштейн и др.) [1].

Проведенный Д. И. Фельдштейном анализ диссертационных исследований показал, что «реальное состояние педагогических и психологических исследований при разном, разумеется, уровне их проведения не соответствует по многим параметрам требованиям, предъявляемым современной действительностью, характеризуясь заниженной планкой этих требований» [2, с. 63]. В частности, автором отмечается, что в исследованиях по педагогике и психологии «имеет место недостаточная корректность применяемых методов и методик» [там же, с. 65].

В исследованиях по педагогике применяются различные методы экспериментального исследования. Это и беседа, и наблюдение, и изучение документов. В то же время все большее распространение получает метод тестирования.

Как и все другие методы, тест имеет определенные достоинства и недостатки. При правильном и умелом использовании он может дать педагогу-исследователю много важной информации, которую не получить никаким другим способом. Достоинством теста является и то, что он раскрывает в максимально короткие сроки интересующие исследователя педагогические явления. Другим, еще более важным достоинством теста является его объективность.

Сущность педагогической диагностики — распознавание состояния личности (или группы) путем быстрой фиксации его важнейших (определяющих) параметров; выявленные параметры относят к известным уже законам и тенденциям педагогики с целью прогноза поведения изучаемого объекта, принятия решения о воздействии на его поведение в намеченном направлении.

Исходя из этого определения, прежде всего надо осознать высочайшую ответственность всех тех, кто берется осуществить эту функцию. Уровень профессионализма такой деятельности включает в себя два составляющих элемента — это способность:

- а) собрать факты и дать им обоснованное объяснение;

б) подобрать адекватные приемы психолого-педагогического воздействия.

Очевидно, что для комплексного решения этой двуединой задачи наиболее эффективно сочетание педагогики и психологии. Идейной основой такого подхода является концепция Б. Г. Ананьева, утверждающая необходимость комплексного, системного подхода к изучению, познанию и развитию человека на основе психологии.

Использование психологического тестирования в педагогических исследованиях — ответственное, этическое, высокопрофессиональное дело, которое требует соответствия этическому кодексу диагноста. Важно определить те запреты и границы, которые не должны нарушаться в практике диагностирования.

В последнее время наблюдается чрезмерное увлечение проективными методами исследования педагогов-исследователей. Между тем идеографический подход в психодиагностике, использующий проективные методы, — это поиск индивидуальных особенностей человека, по наличию которых он отличается от остальных людей. Выдвигаются три основных принципа, лежащих в основе проективного исследования личности:

- оно направлено на уникальное в структуре или организации личности;
- личность в проективном подходе изучается как относительно устойчивая система динамических процессов, организованных на основе потребностей, эмоций и индивидуального опыта;
- эта система основных динамических процессов постоянно, активно действует на протяжении жизни индивида.

Исходя из того, что конечная цель педагогических исследований — установление закономерности в педагогических процессах, явлениях, возникает вопрос, насколько уместно использовать проективные методы исследования в педагогических диссертациях.

Таким образом, первый вопрос, который диагност должен задать себе при планировании методологической части исследования — нужно ли вообще использовать проективные методики в этом исследовании или нет, будут ли они необходимы именно здесь, будут ли их результаты валидны.

Наиболее целесообразен в диссертационных исследованиях по педагогике номотетический подход в психодиагностике, который направлен на выявление закономерностей функционирования и эволюции разного рода систем (педагогических, социальных и т. д.). Инструментом номотетической психолого-педагогической диагностики является тест. Используя метод тестирования в педагогических исследованиях, можно выявить следующие психолого-педагогические явления испытуемых:

- 1) познавательная сфера: восприятие, память, воображение, внимание, мышление;
- 2) развитие способностей: общие, специальные, одаренность;
- 3) темперамент: тип нервной системы, психологическая характеристика, проявления в поведении и общении;
- 4) эмоционально-волевая сфера;
- 5) способности к общению и особенности межличностных отношений;
- 6) уровень развития учебной или профессиональной деятельности;
- 7) направленность личности в учебной или профессиональной деятельности;
- 8) самосознание испытуемого.

Таким образом, номотетический подход предполагает выявление отдельных индивидуальных особенностей испытуемых и соотнесение их с нормой для разработки, в случае необходимости, коррекционной программы и более уместен в педагогических исследованиях.

Исследователи-педагоги имеют право использовать только некоторые, хорошо теоретически и психометрически обоснованные методики, не требующие специальных знаний при интерпретации результатов.

Диссертант должен обеспечить тщательное соблюдение всех стандартных требований при использовании методики. Пользователь не имеет права вносить в методику свою модификацию.

Методики, не обеспеченные однозначной стандартной инструкцией, необходимыми показателями надежности и валидности, требующие параллельного использования высокопрофессиональных экспертных методов, не могут использоваться специалистами-педагогами.

Педагог-исследователь должен предварительно проконсультироваться с психологами, работающими в данной практической отрасли, о том, какие именно методики могут быть применены для решения поставленных задач. Если психологи предупреждают пользователя о том, что правильное использование методики требует общих знаний по психодиагностике или специальной подготовки по овладению методикой, то пользователь обязан либо выбрать другую методику, либо пройти соответствующую подготовку, либо привлечь к проведению психодиагностики психолога.

К сожалению, наряду с исследовательскими психодиагностическими методиками в диссертациях нередко используются непригодные для научных исследований методики, не обеспеченные надежностью и валидностью.

Тестирование используется без соблюдения психолого-педагогических условий, необходимых для грамотного проведения диагностической

процедуры: процедуры обследования предлагаются не в стандартизированном варианте, в комплексных методиках вырывается из контекста 1—2 задания, искусственно уменьшается или увеличивается количество вопросов.

Рассмотрим несколько конкретных примеров. Так, автор кандидатской диссертации по исследованию формирования рефлексивной готовности как критерия профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной работе утверждает, что «многоуровневый личностный опросник, разработанный А. Г. Маклаковым и А. А. Черемисиным, позволяет выявить общий уровень терпимости студента». В действительности же данный опросник называется «многоуровневый личностный опросник «Адаптивность» и предназначен для изучения адаптационных возможностей индивида. И если автор исследования для диагностики терпимости студентов использует тест, предназначенный для выявления адаптивности, то возникает вопрос о валидности используемого автором теста. Валидность (англ. validity) — мера соответствия того, насколько методика и результаты исследования соответствуют поставленным задачам. Валидность теста представляет собой не столько критерий качества теста, сколько показатель меры соответствия теста цели тестирования. Не обладающая валидностью психодиагностика не выявляет истинных результатов исследования.

Эффективность тестирования зависит не только от адекватного использования тестов, но и от методов сравнения и интерпретации результатов их выполнения.

Распространенное заблуждение начинающих диагностов заключается в том, что они склонны отождествлять «тестовый» и «стандартный» баллы при обработке результатов исследования. Первоначальный суммарный балл, подсчитанный с помощью ключа, называют в тестологии «сырым тестовым баллом». Профессионально организованная психодиагностика основывается на переводе тестовых баллов из «сырой» шкалы в «стандартную». Эта процедура называется «стандартизацией тестового балла». Обычно разработчики снабжают пользователей теста таблицей для перевода сырых баллов в стандартные по заданной шкале. После того, как балл по тесту стандартизирован, можно выносить диагностическое заключение. Применение стандартных шкал необходимо для соотнесения результатов по разным тестам, для построения «диагностических профилей» по батарее тестов.

Рассмотрим конкретный пример. Автор диссертационного исследования рефлексивной компетентности студентов проводит сравнение показателей теста Д. С. Рензулли с показателями теста уровня субъективного

контроля Дж. Роттера. Но если в первом тесте об уровнях выраженности креативности мы можем судить по так называемым «сырым баллам», то во втором тесте существует процедура перевода баллов в так называемые «стены». Сравнение автором «сырых баллов» и «стен» является нарушением стандартизации, подразумевающей определение единого критерия оценки результатов диагностических испытаний.

Вот еще одна довольно распространенная ошибка непрофессиональных психодиагностов. Результаты не каждого теста можно анализировать в границах низкой/высокой выраженности. Такое упрощенное сведение показателей по всем используемым в исследовании методикам приводит к недостоверным результатам диагностики, к созданию ошибочной, искаженной картины педагогического обследования в целом.

Рассмотрим конкретный пример. Автор диссертационного исследования коммуникативности как критерия профессиональной компетентности использует тест КОС (коммуникативных и организаторских склонностей), при этом утверждает, что данный тест предложен Е. И. Роговым, в то время как авторами-разработчиками данного теста являются В. В. Синяевский и Б. А. Федоришин. Далее диссертант еще вольнее обращается с данным тестом. Если авторы выделяют 5 уровней выраженности коммуникативных и организаторских склонностей, то автор диссертационного исследования упростил выраженность данных качеств до удобных лично ему трех уровней.

Другой пример. Автор диссертационного исследования формирования рефлексивной готовности как профессиональной компетентности будущих специалистов по социальной работе использует 14 методик. Сравнивая результаты исследования по данным тестам, сводит все показатели к «высокому», «среднему» и «низкому» уровням выраженности по всем тестам. Однако, каждый тест, используемый диссертантом, предполагает свою интерпретацию результатов. Например, в тесте Д. С. Рензулли, адаптированном Е. Туник, автор выделяет не 3, а 5 уровней выраженности креативности — от «очень высокого» до «очень низкого».

Анализ диссертационных исследований нередко свидетельствует о небрежном, вольном обращении с психологическими тестами. Вот лишь один из примеров. Исследователь формирования профессиональной компетентности будущих специалистов в области вычислительной техники использовал комплексный личностный опросник «ОТКЛЭ», предложенный Н. И. Рейнвальдом. Предлагаемый тест позволяет исследовать пять основных свойств личности, наиболее компактно выражающих структуру личности с точки зрения ее общественной сущности и главных индиви-

дуально-психологических особенностей: организованность, трудолюбие, коллективизм, любознательность, эстетическое развитие. Процедура обработки результатов по данной методике предполагает построение профиля личности по пяти свойствам. Автор диссертационного исследования суммировал все показатели по пяти шкалам, т. е. по всем свойствам личности, разделил на цифру 3, и у него получились три уровня выраженности качества, которое он назвал «навыками учебного труда студентов».

Диссертационные исследования по педагогике неизбежно должны носить междисциплинарный характер, комплексность выступает как объективное свойство современной науки. Так, педагогика и психология, имея свой собственный аспект изучения, неразрывно связаны между собой. Поэтому диссертант просто обязан в своей работе использовать из психологии наработки, связанные с его собственными исследованиями. Однако нередко случаи проявления монодисциплинарности.

Приведем конкретные примеры. Автор кандидатской диссертации по исследованию коммуникативной компетентности студентов социальной сферы формулирует свое понятие данного психолого-педагогического феномена. Возникает вопрос, зачем давать свое определение, которое не несет в себе никакой научной новизны, но при этом требует литературной правки, если в психологии это понятие достаточно разработано, и ему посвящены труды таких корифеев психологии, как Л. Л. Коломинский, А. А. Леонтьев, Л. А. Петровская, Н. Н. Обозов и др.

Возьмем другую работу. Автор исследования профессиональной компетентности специалиста социальной работы, исследуя мотивационную сферу, разрабатывает анкеты по данной проблеме, не используя при этом ни одной методики из психологии, несмотря на то, что уже существует достаточно большое количество тестов для исследования мотивационной сферы.

Следует признать, что высокий уровень психологических диагностических умений педагога-исследователя является показателем его высокой профессиональной компетентности, а в более широком смысле повышает научный уровень и практическую ценность его исследований.

Литература

1. Остапенко, Р. И. О корректности применения количественных методов в психолого-педагогических исследованиях [Электронный ресурс] // Современные научные исследования и инновации. — Июль, 2011 / URL: <http://web.snauka.ru/issues/2011/07/1375>.
2. Фельдштейн, Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии [Текст] // Вестник практической психологии образования. — 2008. — № 3. — С. 63—66.

Л. Д. Старикова
ПРИМЕНЕНИЕ МАТЕМАТИЧЕСКИХ МЕТОДОВ
В ДИССЕРТАЦИОННЫХ ИССЛЕДОВАНИЯХ¹

Применение в педагогических исследованиях математических методов — это возможность находить для некоторых педагогических явлений не только качественные, но и количественные характеристики. Для педагогической науки это имеет большое значение, так как очень многие процессы обучения и воспитания характеризуются высокой вариативностью в зависимости и от субъективных, и от объективных факторов.

В настоящее время для анализа результатов педагогического эксперимента широко используются методы математической статистики. Кибернетические и математические методы позволяют подойти к решению одной из сложнейших задач педагогики — количественной оценки педагогических явлений. Часто лишь обработка количественных данных и полученные при этом выводы могут объективно доказать или опровергнуть выдвинутую гипотезу.

В педагогической литературе предлагается ряд методик статистической обработки данных педагогического эксперимента (Е. Г. Булатова, В. П. Давыдов, Л. Б. Ительсон, Ю. З. Кушнер, А. А. Кыверялг, Б. Е. Стариченко и др.). При использовании методов математической статистики следует иметь в виду, что сама статистика не раскрывает сущности явления и не может объяснить причины возникающих различий между отдельными сторонами явления [4; 5]. Например, анализ результатов проведенного исследования показал, что используемый метод обучения дал более высокие результаты по сравнению с ранее зафиксированными. Однако данные вычисления не могут дать ответ на вопрос, почему новый метод лучше прежнего.

Статистические методы в педагогике используются лишь для количественной характеристики явлений [6; 10]. Для того чтобы сделать выводы и заключения, необходим качественный анализ. Таким образом, проникновение в психолого-педагогическую науку и практику количественных методов затрудняется следующими обстоятельствами:

- неразработанностью и часто отсутствием адекватных методов и средств количественной оценки психолого-педагогических параметров;
- большой сложностью педагогических процессов.

¹ Публикуется по изданию: Научные исследования в образовании. 2012. № 11. С. 11—19.

Основную методическую проблему при сборе информации в педагогическом исследовании представляет количественная оценка качеств изучаемых объектов и процессов или их измерение.

Если в точных науках измерение сводится к сравнению данной величины с однородной ей величиной, принятой за единицу (эталоном), то для психолого-педагогических параметров таких эталонов не имеется. Более того, большинство психолого-педагогических параметров (признаки, качества, свойства, факторы) являются скрытыми (латентными), о которых можно судить лишь косвенно, по их проявлениям, т. е. весьма приблизительно.

Существуют две разновидности статистических методов или тестов, позволяющих делать обобщение или вычислять степень корреляции: параметрические и непараметрические методы [1; 6]. Наиболее широко применяются *параметрические методы*, в которых используются такие параметры, как среднее значение или дисперсия данных. *Непараметрические методы* используются в том случае, когда исследователь имеет дело с очень малыми выборками или с качественными данными; эти методы очень просты с точки зрения как расчетов, так и применения [3].

Перечислим некоторые основные понятия, необходимые для дальнейшего рассмотрения математико-статистических методов.

Популяция и выборка. Одна из задач статистики состоит в том, чтобы анализировать данные, полученные на части популяции с целью сделать выводы относительно популяции в целом.

Популяция в статистике не обязательно означает какую-либо группу людей или естественное сообщество; этот термин относится ко всем существам или предметам, образующим общую изучаемую совокупность, будь то атомы или студенты, посещающие тот или иной кинотеатр.

Выборка — это небольшое количество элементов, отобранных с помощью научных методов так, чтобы она была репрезентативной, то есть отражала популяцию в целом.

Данные и их разновидности. Данные в статистике — это основные элементы, подлежащие анализу. Данными могут быть какие-то количественные результаты, свойства, присущие определенным членам популяции, место в той или иной последовательности, т. е. любая информация, которая может быть классифицирована или разбита на категории с целью обработки.

Построение *распределения* — это разделение первичных данных, полученных при выборке, на классы или категории с целью получить обобщенную упорядоченную картину, позволяющую их анализировать.

Существуют три типа данных:

1. Количественные данные, получаемые при измерениях (например, данные о температуре, времени, результатах тестирования и т. п.). Их можно распределить по шкале с равными интервалами.

2. Порядковые данные, соответствующие местам этих элементов в последовательности, полученной при их расположении в возрастающем порядке (1-й, ..., 10-й, ..., 104-й; А, Б, В,...).

3. Качественные данные, представляющие собой какие-то свойства элементов выборки или популяции. Их нельзя измерить, и единственной их количественной оценкой служит частота встречаемости.

Из всех этих типов данных только количественные данные можно анализировать с помощью методов, в основе которых лежат параметры. Такие, например, как средняя арифметическая. Но даже к количественным данным такие методы можно применять лишь в том случае, если число этих данных достаточно, чтобы проявилось нормальное распределение.

Итак, для использования параметрических методов необходимы три основных условия: данные должны быть количественными; число данных должно быть достаточным; распределение данных — нормальным.

Во всех остальных случаях рекомендуется использовать непараметрические методы.

Целью любого эксперимента является определение качественной и количественной связи между исследуемыми параметрами, либо оценка численного значения какого-либо параметра.

В некоторых случаях вид зависимости между переменными величинами известен по результатам теоретических исследований. Как правило, формулы, выражающие эти зависимости, содержат некоторые постоянные, значения которых и необходимо определить из опыта.

Другим типом задачи является определение неизвестной функциональной связи между переменными величинами на основе данных эксперимента. Такие зависимости называют эмпирическими.

Однозначно определить неизвестную функциональную зависимость между переменными невозможно даже в том случае, если бы результаты эксперимента не имели ошибок. Поэтому следует четко понимать, что целью математической обработки результатов эксперимента является не нахождение истинного характера зависимости между переменными или абсолютной величины какой-либо константы, а представление результатов наблюдений в виде наиболее простой формулы с оценкой возможной погрешности ее использования.

Суть *поэлементного метода анализа* состоит в том, что исследователь перед проведением анкетного опроса, проверочной работы опреде-

ляет требования, которым должно удовлетворять усвоение знаний учащимися к моменту окончания исследования.

После выполнения работы оформляется протокол, в котором указываются элементы знаний, подлежащие усвоению отдельным обучающимся.

На основе протокола вычисляются коэффициенты полноты усвоения учащимися содержания и объема тех или иных знаний (понятий, качеств, свойств и т. д.).

В качестве количественных показателей усвоения выбранных элементов знаний можно взять коэффициенты, предлагаемые А. В. Усовой [13].

Коэффициент полноты усвоения содержания выбранного элемента определяется соотношением:

$$\bar{L} = \frac{\sum_{i=1}^N L_i}{LN},$$

где L_i — количество существенных признаков, усвоенных i -м студентом; L — количество признаков, подлежащих усвоению; N — количество учащихся в группе.

Коэффициент полноты усвоения объема выбранного элемента определяется соотношением:

$$\bar{P} = \frac{\sum_{i=1}^N P_i}{PN},$$

где P_i — полнота усвоения объема i -м учащимся; P — объем, подлежащий усвоению на данном этапе; N — количество учащихся в группе.

Пооперационный анализ дает возможность выявить, насколько полно учащимися усвоены операции, из которых складывается та или иная деятельность, например, решение экономических задач, проведение воспитательного мероприятия и т. д. Для этого в протоколе анализа указываются все действия и операции, подлежащие выполнению, а затем указываются те, которые выполнил конкретный учащийся в отдельности.

Основными операциями в решении задач являются следующие: ориентирование, планирование, исполнение, контроль. Содержание операций зависит от типов и видов решаемых задач.

Протокол по овладению умением решать задачи оформляется аналогично. Затем подсчитывается коэффициент сформированности умения выделять содержательные элементы в операциях по решению задач по формуле:

$$P = \frac{\sum_{i=1}^N K_i}{KN},$$

где K_i — число верно выполненных операций i -м учащимся; K — число элементов, которые должны быть выполнены; N — количество учащихся, выполняющих работу.

На всех стадиях педагогического исследования обработка фактического материала составляет сердцевину научного поиска. Следует, однако, заметить, что каким бы искусным аппаратом для этого ни обладал автор научной работы, решающим остается достаточный набор фактического материала, его полнота, репрезентативность. И напротив, если исследователь не способен обработать накопленную информацию, то никакое ее обилие и разнообразие не дают возможности надлежащим образом подготовить полученные экспериментальные материалы для следующего шага — интерпретации.

При выборе метода математической обработки результатов эксперимента учитывается вид измерения. В педагогическом эксперименте применяются четыре основных способа измерения, связанные с различными правилами, называемые измерительными шкалами. Согласно существующей в настоящее время терминологии их называют *шкалами наименований, порядка, интервалов и отношений*. Измерения, выполненные по первым двум шкалам, являются качественными, а измерения, получаемые с помощью двух последних шкал, — количественными.

Шкала наименований (номинальная, номинативная) классифицирует объекты по названию (лат. *nomen* — имя, название), например фамилии учащихся, названия групп и т. п. Этим признакам присваиваются определенные числа (код), что создает удобства при дальнейшей обработке экспериментальных данных. Никакого количественного соотношения между объектами в номинальной шкале нет. Эта шкала позволяет подсчитывать частоты встречаемости разных наименований. Единица измерения — количество наблюдений (испытуемых, реакций, выборов и т. п.).

Измерение по этой шкале позволяет использовать один из методов проверки статистических гипотез — критерий Пирсона χ^2 (хи-квадрат).

Такие данные могут быть обработаны с помощью биномиального критерия t и углового преобразования Фишера.

В *порядковой или ранговой шкале* объекты располагаются в последовательный ряд по проявлению соответствующего свойства, например, холодный, менее холодный, прохладный, теплый, не очень горячий, горячий, т. е. по принципу «больше — меньше». Значения выстраиваются в вариационный ряд, то есть в порядке возрастания величин и группируются уже в классы, включающие однотипные величины, и этим классам можно присвоить ранг (место). В этой шкале истинное расстояние между классами неизвестно, мы имеем только их последовательность. Причем чем больше классов в шкале, тем больше возможностей для математической обработки данных. Использование так называемых ранговых критериев позволяет проверить статистическую гипотезу на базе балловых (ранговых) оценок.

Примером порядковой шкалы является пятибалльная система оценки ЗУН учащихся. Она позволяет лишь расставить обучающихся по рангу с учетом их успехов. Утверждать, что учащийся, получивший оценку «4», знает (или обучен) в два раза лучше, чем получивший оценку «2», оснований нет (разные требования, субъективизм педагога, случайные факторы и т. п.). Данные, полученные по порядковой шкале, могут быть обработаны практически всеми методиками математической статистики.

Значительно труднее применять порядковую шкалу для количественных оценок других качеств личности (в воспитательном процессе). Здесь имеется несколько разновидностей порядкового шкалирования (измерения):

- ранжирование (в ряд),
- группировка (ранжирование по группам),
- парное сравнение,
- метод рейтинга,
- метод полярных профилей.

Ранжирование. Изучаемые объекты располагаются в ряд (упорядочиваются) по степени выраженности какого-либо качества. Первое место в этом ряду занимает объект с наиболее высоким уровнем данного качества, и ему присваивается наивысший балл (числовое значение выбирается произвольно). Затем каждому объекту ранжированного ряда присваиваются более низкие оценки, соответствующие занимаемым местам.

Группировка всей совокупности объектов наблюдения в несколько рангов, достаточно явно отличающихся друг от друга по степени измеряемого признака.

Парное сравнение. Учащиеся сопоставляются друг с другом (каждый с каждым) по какому-либо качеству. Если они одинаковы, то каждый по-

лучает по баллу. Если у одного этого качества больше, чем у другого, первый получает два балла, второй — 0. Суммируя полученные каждым баллы, получаем количественное выражение уровня развития данного качества у каждого учащегося (его ранг).

Несмотря на длительность процедуры сравнения и сложность обобщения большого количества учащихся, метод парного сравнения имеет ряд достоинств: объективность оценки, порожденную довольно большим числом сравнений ($n(n-1)/2$, где n — количество учащихся); простота метода; экономия времени при сборе материала; несложная математическая обработка результатов.

Рейтинг. В этом приеме оценка объекта производится путем усреднения оценочных суждений группы компетентных экспертов. Имея общие критерии оценки (в порядковой шкале, в баллах), эксперты независимо друг от друга (в устной или письменной форме) выносят свои суждения. Усредненный результат экспертной оценки является достаточно объективным и называется рейтингом.

Метод полярных профилей. Этот прием предполагает применение для оценки условной шкалы, крайними точками которой являются противоположные значения признака (например, добрый — злой, теплый — холодный и т. п.). Промежуток между полюсами делится на произвольное количество частей (баллов).

Присвоение градациям соответствующих им рангов производится согласно следующим правилам:

— наименьшее значение ранга равно 1, наибольшее равно количеству ранжируемых значений (N);

— если количество ранжируемых значений совпадает с числом градаций, то низшему уровню приписывается ранг 1, следующему — 2 и т. д., самый высокий уровень получит ранг N ;

— если среди ранжируемых значений несколько попадают в одну градацию, то всем приписывается одинаковый ранг, который вычисляется по формуле:

$$R_i = + \sum_{k=0}^{i-1} n_k + \frac{n_i - 1}{2},$$

где i — номер градации; R_i — ранг каждого значения признака, попавшего в градацию i ; n_i — количество значений, попавших в градацию i (n_0 принимается равным 0).

В *интервальной шкале* значения чисел не только упорядочивают объекты по степени проявления свойства, но смысл имеет и разность между

числами, т. е. интервальная шкала классифицирует по принципу «больше или меньше на определенное количество единиц». Этот тип шкалы используется в педагогике редко.

В качестве примера приведем температурные шкалы. Температурная шкала Цельсия — это шкала температур, в которой при нормальном давлении ($p = 101325 \text{ Па} = 760 \text{ мм рт. ст.}$) точка плавления льда соответствует нулю градусов (0°C), а точка кипения воды — 100°C .

В температурной шкале Фаренгейта точка плавления льда при нормальном давлении — 32° , точка кипения воды — 212° .

В температурной шкале Реомюра точка плавления льда соответствует 0° при нормальном давлении, а точка кипения воды — 80° .

Следовательно, различные температурные шкалы отличаются друг от друга значением нулевой точки и единицей измерения. Такое противоречие преодолевается введением шкал отношений.

В *шкале отношений* ноль имеет абсолютное значение. Примером такой шкалы является температурная шкала Кельвина или термодинамическая шкала, единицей температуры в которой служит кельвин (1 K).

В педагогических исследованиях наиболее употребительными являются шкалы наименований, порядка и интервалов. Качественная и количественная оценка знаний и умений учащихся (студентов) может быть получена с помощью поэлементного и пооперационного методов анализа [12]. Они служат основой для осуществления статистических расчетов по шкалам наименований и порядка.

Так, большинство числовых характеристик в математической статистике применяются в том случае, когда изучаемое свойство или явление имеет нормальное распределение, которое характеризуется симметричным расположением значений элементов совокупности относительно средней величины. К сожалению, в виду недостаточной изученности педагогических явлений, законы распределения по отношению к ним, как правило, неизвестны. Далее, для оценки результатов исследования часто берут ранговые величины, которые не являются результатами количественных измерений. Поэтому с ними нельзя производить арифметические действия, а значит и вычислять для них числовые характеристики.

Каждый статистический ряд и его графическое изображение представляют собой сгруппированный и наглядно представленный материал, который следует подвергнуть статистической обработке.

Статистические методы обработки позволяют получить ряд числовых характеристик, позволяющих сделать прогноз развития интересующего нас процесса. Эти характеристики, в частности, позволяют сравнивать

разные ряды чисел, полученные при педагогических исследованиях, и делать соответствующие педагогические выводы и рекомендации.

Все вариационные ряды могут различаться друг от друга следующими признаками:

1. Размахом, т. е. верхней и нижней его границами, которые обычно называют *лимитами*. Под размахом оценок (d) понимается разность между максимальным и минимальным значением оценок в выбранной шкале. Например, в пятибалльной шкале $q_{\max} = 5$, $q_{\min} = 1$ и $d = 5 - 1$.

2. Значением признака, вокруг которого концентрируется большинство вариантов. Это значение признака отражает *центральную тенденцию* ряда, т. е. типичное значение для ряда.

3. *Вариации вокруг центральной тенденции ряда.*

В соответствии с этим, все статистические показатели вариационного ряда подразделяются на две группы: *показатели, которые характеризуют центральную тенденцию или уровень ряда* (различные характеристики средней величины: мода, медиана, средняя арифметическая, средняя геометрическая); *показатели, характеризующие уровень вариации вокруг центральной тенденции* (вариационный размах (лимиты), среднее абсолютное отклонение, среднее квадратичное отклонение, дисперсия, коэффициенты асимметрии и вариации). Существуют и другие показатели, но они, как правило, не применяются в педагогической статистике.

Наиболее простой и часто применяемый вид эксперимента — это исследование экспериментальной и контрольной групп [12; 13]. Из числа членов генеральной совокупности в случайном порядке формируются две группы обучающихся. Случайный отбор лучше производить по таблице случайных чисел или каким-либо другим методом, обеспечивающим равный шанс каждому попасть в выборочную совокупность. Также, в случайном порядке, отобранные обучающиеся разбиваются на экспериментальную и контрольную группы. Если требование случайности отбора строго выдержано, то, как правило, обе группы оказываются примерно одинаковыми по уровню начальной подготовленности и по другим признакам, влияющим на усвоение предмета. Тем не менее, до начала эксперимента целесообразно проверить, насколько правомерно это предположение.

Проверка проводится посредством выполнения ряда статистических операций. При использовании качественных показателей педагогического процесса в большинстве случаев существует так называемое *нормальное распределение* результатов, математическим аналогом которого является *кривая нормального распределения*.

Отклонения эмпирических данных от идеальной модели бывают, как правило, всегда. Вопрос в том: насколько они существенны и можно ли применять для обработки стандартные методы, которые основаны на предположении о нормальности распределения?

Расчет средних арифметических производится по формуле:

$$M = \frac{\sum X_i}{N},$$

где X_i — результат; i — испытуемый по тесту; N — количество испытуемых.

В результате вычисления получаем: $M_1 = 13,636$; $M_2 = 9,444$.

Обычно в педагогике понятие среднего не связывают с определенным числом, хотя используют его довольно часто. Например, средняя успеваемость, средний ученик и т. д. Вместе с тем, вычисление средних математических величин — *математического ожидания, моды и медианы* — может дать определенную числовую характеристику наблюдаемого свойства, явления и позволяет сравнить числовые характеристики исследуемых различий.

Помимо средних арифметических, важен расчет и других статистик, в частности показателей *вариации*. В начале рассчитывается сумма квадратов отклонений от средней арифметической:

$\sum (X_i - M)^2$, где X_i — результат каждого испытуемого в группе.

$\sum (X_i - M)^2$ можно представить в виде символа SS_x и считать по другой, более удобной формуле, позволяющей избежать дробных вычислений:

$$SS_x = \sum (X_i - M)^2 = \sum X^2 - \frac{(\sum X)^2}{N}.$$

Для рассмотренного примера сумма квадратов отклонений от средней арифметической группы составляет: $SS_1 = 60,545$; $SS_2 = 38,222$.

Затем находится мера вариации тестовых баллов, или, иначе, *варианса* (в отечественной литературе вариансу называют дисперсией (d) по формуле:

$$S^2 = \frac{SS}{N-1}.$$

Получаем: $S_1^2 = 6,054$, $S_2^2 = 4,778$.

Далее находим *стандартное отклонение* S по формуле:

$$S = \sqrt{\frac{SS}{N-1}}.$$

Соответственно в группах стандартные отклонения равны: $S_1 = 2,460$; $S_2 = 2,186$.

Чем больше испытуемые в группе отличаются по уровню развития изучаемого признака, тем больше у них проявляются различия в тестовых баллах. Группы с большой вариацией называются *гетерогенными* (разнородными) по составу: соответственно, по мере уменьшения вариации, группа все более становится *гомогенной*. Педагогу удобнее работать в гомогенной группе, так как легче подобрать формы и методы, эффективные для большинства обучающихся. В гетерогенных группах метод, хороший для одних, нередко оказывается плохим для других.

Среднее арифметическое и стандартное отклонение является лучшей характеристикой группы. Первое является обобщенным показателем достигнутого группой уровня в среднем, в виде одного числа как меры центральной тенденции. Второе наряду с дисперсией является общепринятым показателем вариации.

Стандартное отклонение S используется, кроме того, для расчета так называем *статистической ошибки средней арифметической* S_m , которая является показателем точности определения выборочной средней по отношению к средней арифметически генеральной совокупности μ . Эта ошибка не имеет ничего общего с ошибочными расчетами или решениями, а является, наоборот, мерой точности. Она определяется по выражению:

$$S_m = \sqrt{\frac{SS}{N(N-1)}}.$$

Соответственно, $S_{m1} = 0,742$ и $S_{m2} = 0,729$.

Доказательство статистической достоверности экспериментального влияния существенно отличается от доказательства в математике и формальной логике, где выводы носят более универсальный характер. Статистические доказательства не являются столь строгими и окончательными — в них всегда допускается риск ошибиться в выводах. Поэтому статистическими методами не доказывается окончательно правомерность того или иного вывода, а показывается мера правдоподобности принятия той или иной гипотезы.

Важнейшим вопросом, возникающем при анализе двух выборок, является вопрос о наличии различий между выборками. Обычно для этого проводят проверку статистических гипотез о принадлежности обеих выборок одной генеральной совокупности или о равенстве средних.

Если вид распределения или функция распределения выборки нам заданы, то в этом случае задача оценки различий двух групп независимых

наблюдений может решаться с использованием *параметрических критериев* статистики: либо критерия Стьюдента (t), если сравнение выборок ведется по средним значениям (X и Y), либо с использованием критерия Фишера (F), если сравнение выборок ведется по их дисперсиям [12].

Использование параметрических критериев статистики без предварительной проверки вида распределения может привести к определенным ошибкам в ходе проверки рабочей гипотезы. Для преодоления указанных трудностей в практике педагогических исследований следует использовать *непараметрические критерии статистики*, такие, как критерий знаков, двухвыборочный критерий Вилкоксона, критерий Ван дер Вардена, критерий Спирмена, выбор которых, хотя и не требует большого числа членов выборки и знаний вида распределения, но все же зависит от целого ряда условий.

Непараметрические критерии статистики свободны от допущения о законе распределения выборок и базируются на предположении о независимости наблюдений.

В группу параметрических критериев методов математической статистики входят методы для вычисления описательных статистик, построения графиков на нормальность распределения, проверка гипотез о принадлежности двух выборок одной совокупности. Эти методы основываются на предположении о том, что распределение выборок подчиняется нормальному (гауссовому) закону распределения (критерий Стьюдента, Фишера).

Если имеются только две сопоставляемые независимые выборки, то в отношении них возможно лишь решение задачи о существовании *достоверных различий* признака. Если же имеется большее число независимых выборок (3, 4 и т. д.), различающихся, например, продолжительностью исследуемого воздействия, то критерии из рассматриваемой группы позволят выявить существование *достоверной тенденции* изменения показателя (или отсутствие таковой).

Безусловно, приведенная статья не исчерпывает всех вопросов, возникающих при анализе и обработке экспериментальных данных, полученных в ходе диссертационного исследования. Нами сделана попытка рассмотрения ряда вопросов по использованию математического аппарата в педагогических исследованиях.

Литература

1. Аванесов, В. С. Тесты в социологическом исследовании [Текст]. — М. : Наука, 1982.

2. Булатова, Е. Г. Методы исследований в социальных и гуманитарных науках [Текст] : учеб. пособие. — Ижевск : Изд-во Ижевск. гос. техн. ун-та, 2008.

3. Грабарь, М. И. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы [Текст] / М. И. Грабарь, К. А. Краснянская. — М. : Педагогика, 1977.

4. Давыдов, В. П. Основы методологии, методики и технологии педагогических исследований [Текст] : науч.-метод. пособие. — М. : Академия, 2001.

5. Загвязинский, В. И. Методология и методы психолого-педагогического исследования [Текст] : учеб. пособие для студентов высших пед. учеб. заведений / В. И. Загвязинский, Р. Атаханов. — М. : Академия, 2007.

6. Климова, Т. Е. Методы корреляционного анализа в педагогике [Текст]. — Магнитогорск : Магнитогор. гос. ун-т, 2000.

7. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогических исследований [Текст] : учеб.-метод. пособие. — Могилёв : Могил. гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2001.

8. Кыверялг, А. А. Методы исследования в профессиональной педагогике [Текст]. — Таллин : Валгус, 1980.

9. Найн, А. Я. Технология работы над кандидатской диссертацией по педагогике [Текст]. — Челябинск : УралГАФК, 1996. — 144 с.

10. Новиков, А. М. Научно-экспериментальная работа в образовательном учреждении [Текст]. — М., 1998.

11. Старикова, Л. Д. Методы педагогического исследования [Текст] / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. — Екатеринбург, 2010.

12. Стариченко, Б. Е. Обработка и представление данных педагогических исследований с помощью компьютера [Текст]. — Екатеринбург : Урал. гос. пед. ун-т, 2004.

13. Усова, А. В. Методология научных исследований [Текст] : курс лекций. — Челябинск : Изд-во Челяб. гос. пед. ун-та, 2004.

С. А. Стариков
ВОЗМОЖНОСТИ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
ИНФОРМАЦИОННЫХ И КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ
В ПЕДАГОГИЧЕСКИХ ИССЛЕДОВАНИЯХ¹

Стремительно развивающийся процесс информатизации всех сфер жизни общества делает возможным поднять на новый уровень организацию и качество исследовательской работы по педагогике.

Информационные и коммуникационные технологии (ИКТ) — это широкий спектр цифровых технологий, используемых для создания, передачи, распространения, хранения информации и оказания услуг (компьютерное оборудование, программное обеспечение, телефонные линии, сотовая связь, электронная почта, сотовые и спутниковые технологии, сети беспроводной и кабельной связи, мультимедийные средства, а также Интернет) [2; 3; 4; 5].

Педагогический аспект вопроса обусловлен необходимостью определения тех условий, которые в наибольшей мере способствуют реализации важнейших целевых установок применения современных информационных технологий в качестве средства научно-исследовательской и самообразовательной деятельности.

Под педагогическими условиями понимается совокупность взаимосвязанных условий, необходимых для создания целенаправленного образовательного процесса с использованием современных информационных технологий, обеспечивающих формирование личности с заданными качествами. К таким условиям можно отнести следующие:

Операциональная готовность будущих педагогов к использованию ИКТ для самообразования, исследовательской работы.

Мотивационная готовность аспирантов и соискателей к применению средств информатизации для самообразования.

Рефлексивная готовность к использованию ИКТ для самообразования и педагогических исследований.

Готовность выпускников вуза работать в компьютеризированной среде.

Создание условий для повышения профессионального уровня будущих педагогов в области компьютеризации и информатизации.

Обеспечение процесса информатизации образования научной, учебной и методической литературой по данной проблеме.

¹ Публикуется по изданию: Научные исследования в образовании. 2012. № 12. С. 6—12.

Кроме педагогического аспекта, существенное влияние на использование ИКТ в самообразовании и исследовательской деятельности оказывают психологический, физиологический, валеологический и реализующий аспекты.

Психологический аспект рассматривается с позиции формирования потребности будущих педагогов в самообразовательной и исследовательской деятельности с использованием ИКТ, обеспечения саморегуляции, активности, мотивации, познавательного интереса личности обучающегося с учетом психических процессов, свойств и состояний личности.

Физиологический аспект включает изучение закономерностей познания тех изменений в организме, которые происходят при использовании ИКТ.

Валеологический аспект связан с определением условий и требований, которые способствуют сохранению здоровья в процессе деятельности будущего педагога в компьютеризированной среде.

Реализующий аспект рассматривает вопросы обеспечения условий внедрения средств ИКТ в самообразовательный и исследовательский процессы, а также выбор критериев для поэтапной оценки педагогической полезности (важности, целесообразности и эффективности) их использования.

Самообразование в условиях «информационного общества» предполагает, что каждый человек должен:

- иметь возможность доступа к базам данных и средствам информационного обслуживания;
- понимать различные формы и способы представления данных в вербальной, графической и числовых формах;
- знать о существовании общедоступных источников информации и уметь ими пользоваться;
- уметь оценивать и обрабатывать имеющиеся у него данные с различных точек зрения;
- уметь анализировать и обрабатывать статистическую информацию;
- уметь использовать имеющиеся данные при решении стоящих перед исследователем задач.

Решить задачу формирования такой личности возможно в процессе совместной интеллектуальной работы субъектов педагогического процесса с использованием современных ИКТ, которые помогают развивать память, различные виды мышления, способствуют принятию правильного решения и т. д. (табл.).

Таблица. ИКТ, применяемые в высшем образовании России

№ п/п	Название ИКТ	Англоязычное название	Сокращенное название
1	Электронный учебник	electronic textbook	e-tbook
2	Мультисредовая система	multimedia system	CD-sys
3	Экспертная система	experts system	ex.sys
4	Электронный библиотечный каталог	electronic library	e-libr
5	База данных	database	db
6	Электронная почта	electronic mail	e-mail
7	Голосовая электронная почта	voice mail	v-mail
8	Электронная доска объявлений	bulletin system	BS
9	Система телеконференций	teleconference	t-conf
10	Автоматизированная система управления научными исследованиями	Computer research system	aided CAR
11	Автоматизированная система организационного управления	Management information system	MIS
12	Настольная электронная типография	dest-top publishing	d.t.-publ

Применение ИКТ в педагогических исследованиях — одна из наиболее слабо освещенных в педагогическом плане тем и требует дальнейшей разработки.

Любое педагогическое исследование состоит из определенных этапов или частей. Согласно подходу Ю. З. Кушнер, можно условно выделить пять этапов конструирования логики педагогического исследования. Напомним, что логика каждого из этих этапов вариативна и своеобразна [6].

Первый этап — стадия накопления знаний и фактов: выбор проблемы и темы исследования, обоснование ее актуальности, уровня разработанности; ознакомление с теорией и историей вопроса и изучение научных достижений в данной и смежных областях; изучение практического опыта учебных заведений и лучших педагогов; определение объекта, предмета, цели и задач исследования.

Второй этап — стадия теоретического осмысливания фактов: выбор методологии — исходной концепции, опорных теоретических идей, положений; построение гипотезы исследования; выбор методов и разработка методики исследования.

Третий этап — опытно-экспериментальная работа: построение гипотезы исследования — теоретической конструкции, истинность которой предстоит доказать; организация и проведение констатирующего экспе-

римента; организация и проведение пробного эксперимента; проверка гипотезы исследования; организация и проведение преобразующего эксперимента; окончательная проверка гипотезы исследования; формулировка выводов исследования.

Четвертый этап — анализ и оформление результатов педагогического исследования: обоснование заключительных выводов и практических рекомендаций; научный доклад, статьи, учебно-методические пособия, монографии, книги; плакаты, диафильмы, кинофильмы по теме исследования.

Пятый этап — пропаганда и внедрение результатов исследования: выступления на кафедрах, советах, семинарах, научно-практических конференциях, симпозиумах и т. д.; публикации в средствах массовой педагогической информации.

Рассмотрим возможность применения икт на различных этапах (подэтапах) педагогического исследования.

Компьютер становится инструментом исследования при ознакомлении с теорией и историей проблемы исследования и изучении научных достижений в данной и смежных областях.

Во-первых, это поиск литературы:

— в электронном каталоге реальной библиотеки, а также упрощенный способ заказа литературы через локальную (внутреннюю) сеть библиотеки;

— в Internet с применением браузеров типа Internet Explorer, Opera, Netscape Navigator и использованием различных поисковых машин и поисковых систем Yandex.ru, Rambler.ru, Mail.ru, Aport.ru, Google.ru, Search.com, Yahoo.com и т. д. Они позволяют проверить наличие информации в сети, а также просмотреть отдельные документы.

На сегодняшний день через Internet из русскоязычных ресурсов доступны электронные версии многих газет и журналов, посвященных вопросам воспитания и образования, базы рефератов, диссертаций, энциклопедии, электронные толковые словари, виртуальные учебники, учебные и методические пособия, информация о некоторых важных событиях и мероприятиях в сфере педагогической науки и образования.

Интерес представляют собой электронные библиотеки, такие как Российская Государственная Библиотека www.rsl.ru, Электронная библиотека Института философии РАН www.philosophy.ru/library, Научная Электронная библиотека www.elibrary.ru, а также системы поиска книг в электронных библиотеках www.gpntb.ru, www.sigla.ru. Internet предоставляет также возможность для общения и обмена мнениями среди исследователей на форумах, например, Молодежном научном форуме www.scientific.ru.

Однако большинство педагогических работ продолжает издаваться на бумажных носителях и хранится не в виртуальных библиотеках, а в обычных реальных публичных и специализированных библиотеках, что, естественно, ограничивает доступ к ним, усложняет поиск и обработку информации.

Развитие в России единой образовательной информационной среды значительно облегчает доступ через сеть к информационным ресурсам различных учебных заведений.

Во-вторых, компьютер может использоваться в работе с литературой в ходе составления библиографии, реферирования, конспектирования, аннотирования и цитирования. Для этих целей используется Microsoft Office — пакет приложений, созданных корпорацией Microsoft для операционных систем Microsoft Windows и Apple Mac OS X. В состав этого пакета входит программное обеспечение для работы с различными типами документов: текстами, электронными таблицами, базами данных и др. [1; 8].

Компьютер (ПК) служит для исследователя накопителем и хранилищем информации исследования и помогает в осуществлении всех выше-названных операций, хотя значительная часть времени при этом тратится на ввод информации в память ПК, так как большинство информации представлено на бумажных носителях. Обычно ввод информации осуществляется с помощью клавиатуры с применением текстовых редакторов (например, Microsoft Word) или используя сканер и систему автоматического распознавания текста (например, Abby Fine Reader).

Microsoft Office Word — текстовый редактор — доступен под Windows и Apple Mac OS X. Позволяет подготавливать документы различной сложности. Наиболее распространенный — двоичный формат файлов Microsoft Word 97–2000 с расширением .doc. Продукт занимает ведущее положение на рынке текстовых процессоров, и его форматы используются как стандарт де-факто в документообороте большинства организаций.

Если же необходимая литература представлена в цифровом варианте, все данные операции и ряд других (упорядочивание, перекомпоновка и редактирование) можно выполнять с применением текстовых редакторов и некоторых его встроенных функций частично или полностью автоматически.

Отметим еще один аспект применения компьютера в педагогическом исследовании при работе с литературой — возможность автоматического перевода текстов с помощью PROMT XT и других подобных программ или с использованием электронных словарей типа Abby Lingvo.

Система управления Microsoft Outlook может использоваться в планировании процесса исследования, хранения и предоставления информации о сроках проведения того или иного мероприятия, конференции, встречи или деловой переписки, имеющей отношение к исследованию, приложение Microsoft Office OneNote — для записи заметок и управления ими. Microsoft Office Outlook (не путать с Outlook Express) — персональный коммуникатор. В состав Outlook входят: календарь, планировщик задач, записки, менеджер электронной почты, адресная книга. Поддерживается совместная сетевая работа.

На этапе опытно-экспериментальной работы компьютер применим, для фиксации информации о предмете, для математической обработки полученной информации.

Фиксация данных педагогического исследования на его опытно-экспериментальной стадии осуществляется, как правило, в форме рабочего дневника исследователя, протоколов наблюдений, фотографий, кино- и видеодокументов, фонограмм (записей бесед, интервью и т. д.). Благодаря развитию мультимедиа технологий компьютер может осуществлять сегодня сбор и хранение не только текстовой, но и графической и звуковой информации об исследованиях. Для этого применяются цифровые фото- и видеокамеры, микрофоны, а также соответствующие программные средства для обработки и воспроизведения графики и звука (например, Media Player Classic, ACDSee, PhotoShop и др.). Запись и хранение информации в этом случае рациональнее производить на CD-R, CD-RW, DVD-R, DVD-RW с помощью устройства CD- и DVD-Writer, либо хранить ее на жестком диске компьютера. Хранение фотодокументов исследования в цифровом варианте позволяет без особых трудностей использовать их в качестве иллюстраций к статьям в периодических изданиях или к докладам на научных и научно-практических конференциях, симпозиумах и т. д.

Кроме фиксации текстовой, звуковой и графической информации возможно применение ИКТ в процессе сбора экспериментальных данных.

В настоящее время происходит становление новой для психолого-педагогической диагностики области исследований — компьютерной психодиагностики как междисциплинарного направления. Использование возможностей сети Internet для планирования, организации и проведения психолого-педагогических исследований стала актуальной проблемой в области компьютерной психодиагностики. Сеть Internet — весьма гибкий инструмент психолого-педагогического исследования и в некоторых случаях проводить его через Internet значительно удобнее, чем традицион-

ными способами. Хотелось бы отметить, что нарушение стимульной ситуации (в силу особенностей пользовательской аппаратно-программной базы) и, как следствие этого, возможное искажение результатов тестирования — основная проблема при создании компьютерных версий диагностических методик и проведения исследований в сети Internet.

Технология Internet-анкетирования позволяет значительно повысить уровень педагогических исследований, охватить большее число респондентов одного или нескольких учреждения образования в одном или разных районах, а так же снизить трудовые затраты по обработке данных. Один из возможных вариантов оформления анкеты или теста это — формат HTML. Пользователь получает доступ к информации, заложенной в форме анкеты, привычным для него способом, используя знакомый браузер (например, Internet Explorer, Opera). Сама анкета или тест может размещаться как в Интернете, так и на сервере локальной сети образовательного учреждения.

Тестовая форма может содержать встроенную систему ввода данных, используя которую респондент вводит коды ответов на вопросы анкеты. Система осуществляет контроль ввода данных (чтобы избежать ошибок). По завершению ввода первичных данных каждой анкеты данные добавляются в специальный файл и становятся доступными для статистической обработки.

Затем для передачи результатов анкетирования или тестирования программа производит активизацию почтовой программы, установленной на компьютере по умолчанию. Автоматически формируется письмо на электронный адрес лица, заинтересованного в получении результатов анкеты. Программа автоматически формирует текстовый файл, содержащий в специальном формате результат заполнения анкеты, и в случае активного подключения к Internet происходит соединение и немедленная отправка данных на электронный почтовый адрес.

Обработка полученных данных происходит в автоматическом режиме, для определения значимости и надежности результатов анкетирования используются стандартные статистические критерии.

В любой поисковой системе можно найти ресурсы, в рамках которых отдельные пользователи пытаются самостоятельно проводить психолого-педагогические исследования. Естественно, что для создания веб-формы опроса или исследования необходимо знать HTML, PHP, Java Script и т. п. или обратиться к специалисту, что не всегда возможно.

Проведение психолого-педагогических исследований через сеть Internet (в рамках диссертации) возможно, используя сервер виртуальных

исследований <http://virtualexs.ru>, представляющий аппаратно-программную среду для создания профессиональных опросов, анкет и тестов, проведения на их основе разнообразных исследований.

Все исследования обслуживаются в реальном времени соответствующим программным обеспечением. Служба точных интернет-исследований ExSurveyS — это технология, которая позволяет:

- проводить полноценные интернет-исследования по теме исследования;

- проводить экспресс-исследования или блиц-опросы посетителей сервера;

- строить диаграммы многомерного распределения участников исследования в онлайн;

- получить ответы участников исследования для дальнейшего, детального анализа в SPSS, STATISTICA, Excel или в других статистических пакетах.

Например, общение в чате или на форуме может стать инструментом обучения и воспитания.

Для обработки количественных данных, полученных в ходе анкетирования, тестирования, ранжирования, регистрации, социометрии, интервью, беседы, наблюдений и педагогического эксперимента часто применяются математические методы исследования с использованием компьютера [7].

Применение методов математической или статистической обработки информации педагогических исследований требует проведения большого числа простых арифметических операций над большим числом исходных данных. Сократить трудоемкость расчетов и уменьшить число ошибок помогает использование персональных компьютеров. Для проведения статистических расчетов обычно используют готовые вычислительные программы, которые достаточно легко осваиваются неспециалистами в области компьютерных технологий. Простейшая из таких программ, которая называется «Калькулятор», создает на экране компьютера изображение калькулятора. С помощью этой программы можно проводить простые и некоторые статистические расчеты: нахождение среднего арифметического и стандартного отклонения. Более подробную информацию о работе «Калькулятора» можно найти меню «Справка» — «Вызов справки», а о функциях отдельных клавиш — щелкнув правой клавишей мыши по любой из кнопок «Калькулятора».

Сложные статистические расчеты проводятся с помощью специальных программ для статистических расчетов, например, STADIA,

STATISTICA, SPSS [7]. Для проведения вычислений с помощью этих программ достаточно ввести исходные данные (численные значения наблюдений) в блок редактора данных, имеющего вид таблицы. Все сложные вычисления программа проводит по командам пользователя автоматически.

Необходимо также отметить возможность использования для статистической обработки данных табличного редактора Microsoft Excel. Microsoft Office Excel — табличный процессор — поддерживает все необходимые функции для создания электронных таблиц любой сложности.

Данный редактор позволяет заносить данные исследования в электронные таблицы, создавать формулы, сортировать, фильтровать, группировать данные, проводить быстрые вычисления на листе таблицы, используя «Мастер функций». С табличными данными также можно проводить статистические операции, если к Microsoft Excel подключен пакет анализа данных.

Табличный редактор Microsoft Excel с помощью встроенного мастера диаграмм также дает возможность построить на основании результатов статистической обработки данных различные графики и гистограммы, которые можно впоследствии использовать на других этапах исследования.

Для работы с базами данных используются:

- Microsoft Office Access — приложение для управления базами данных;
- Microsoft Office InfoPath — приложение сбора данных и управления ими — упрощает процесс сбора сведений;
- Microsoft Query — просмотр и отбор информации из баз данных.

Необходимо отметить еще одну важную функцию на этапе обработки данных педагогического исследования — создание моделей. Методы математического моделирования применяются для построения математических моделей, описывающих какие-либо закономерности, а также для планирования эксперимента и всего исследования в целом. Кроме того, ИКТ могут использоваться для построения модели предметной области исследования на основе гипертекста.

Компьютерная техника позволяет зафиксировать большое количество информации в разных формах. За счет применения произвольных ссылок гипертекст может создать структуры самого разного вида, в том числе и такие, связи которых первоначально не определены (в этом состоит его преимущество перед базами данных, наполнение которых невозможно без предварительного определения их структуры). Гипертекст допускает определенную гибкость и потому может быть применен для построения моделей разных предметных областей. Поскольку объем материала и его

глубину трудно предугадать заранее, жесткая структура базы данных малоэффективна. Гипертекст с его произвольными связями может оказаться наиболее удобным. Достаточно в этой связи упомянуть, что в глобальной сети Internet он применяется для представления различной информации.

На этапе оформления результатов педагогического исследования в виде диссертации, для подготовки научных докладов, статей, учебно-методических пособий, монографий и т. п. по теме исследования компьютер также практически незаменим. При этом могут использоваться уже упоминавшиеся ранее текстовый редактор Microsoft Word и табличный редактор Microsoft Excel. Для обработки графических изображений и изготовления плакатов подойдут программы типа Microsoft PhotoShop, Corel PHOTO-PAINT, Corel DRAW и др. Для работы с рисунками можно использовать приложение Microsoft Office Picture Manager. Microsoft Office Visio — приложение для работы с диаграммами и техническими диаграммами — позволяет преобразовывать концепции и обычные данные в диаграммы.

Подготовка докладов, монографий, учебников и статей упрощается еще больше, если с самого начала исследования вся информация о нем хранилась в цифровом формате. Это избавляет от необходимости вручную набирать текст, рисовать графики и иллюстрации. Для подготовки публикаций можно использовать приложение Microsoft Office Publisher.

Кроме того, сегодня существует возможность публиковать статьи и монографии в Internet с помощью пакета Font Page, используемой для создания Web-страниц. Публикация в Internet является на сегодняшний день самым быстрым способом донести новейшую информацию о ходе и результатах педагогического исследования заинтересованным лицам.

Для выступления на кафедрах, советах, семинарах, научно-практических конференциях ИКТ можно применить в качестве средства презентации графической и текстовой информации, иллюстрирующей доклад. В этом случае может использоваться программа для создания презентаций и деловой графики Microsoft Power Point (приложение для подготовки презентаций под Microsoft Windows и Apple Mac OS X) и другие подобные программные средства. Непосредственно демонстрация материала осуществляется с помощью мультимедийного проектора. Мультимедиа-проектор предназначен для воспроизведения на большом экране информации, получаемой от компьютера, видеомagneитофона, видеокамеры, проигрывателя DVD-дисков.

Предлагаемая статья не исчерпывает всех вопросов в области использования ИКТ в педагогических исследованиях. Информационные техно-

логии являются активно развивающимся дидактическим средством и их педагогические возможности на сегодняшний день изучены не в полной мере.

Литература

1. Антонова, О. А. Табличные методы в логике [Текст]. — СПб. : Санкт-Петербург. гос. ун-т, 2003.
2. Захарова, И. Г. Информационные технологии в образовании [Текст]: учеб. пособие. — М., 2003.
3. Зубрилин, А. А. Интернет: технологический и социальный аспекты [Текст] // Информатика и образование. — 2001. — № 7.
4. Использование современных информационных и коммуникационных технологий в учебном процессе [Текст]: учеб.-метод. пособие / Д. П. Тевс [и др.]. — Барнаул : Барнаул. гос. пед. ун-т, 2006.
5. Кораблев, А. А. Информационно-телекоммуникационные технологии в образовательном процессе [Текст] // Школа. — 2006. — № 2.
6. Кушнер, Ю. З. Методология и методы педагогических исследований [Текст] : учеб.-метод. пособие. — Могилёв : Могил. гос. ун-т им. А. А. Кулешова, 2001.
7. Старикова, Л. Д. Методы педагогического исследования [Текст] / Л. Д. Старикова, С. А. Стариков. — Екатеринбург, 2010. — 336 с.
8. Угринович, Н. Д. Информатика и информационные технологии: Примерное поурочное планирование с примерами интерактивных средств обучения [Текст] / Н. Д. Угринович, Д. В. Новенко. — М., 1999.

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ИССЛЕДОВАНИЯ

Е. В. Бережнова
КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА-ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Известно, что культура выступает особой подсистемой общества, но она пронизывает все без исключения состояния социальной жизни, и нет ни одного социального феномена, который был бы изолирован от влияния культуры, не нес бы на себе печати ее воздействия.

Разговор о какой-либо конкретной культуре всегда сложен, поскольку он начинается с определения понятия «культура», что является одной из ключевых проблем современного гуманитарного знания. В настоящее время это понятие имеет несколько сотен определений, что существенно затрудняет разговор. Не останавливаясь на анализе конкретных определений культуры, обратимся к основным вехам понимания культуры, которые В. С. Степин выстраивает в исторической последовательности.

Первая веха — это понимание культуры как всего созданного человеком. С ним была связана формулировка оппозиции: культура — натура. *Вторая* веха была связана с постановкой проблемы соотношения культуры и деятельности, поскольку созданное человеком есть продукт его деятельности. В этом подходе постепенно возникло рассмотрение культуры как способа регуляции деятельности. *Третья* веха ознаменовалась тем, что культура была интерпретирована как сложноорганизованная система надбиологических программ человеческой жизнедеятельности.

Эти программы представлены многообразием знаний, предписаний, норм, навыков, идеалов, образцов деятельности и поведения, идей, верований, целей, ценностных ориентаций и так далее [3, с. 90].

Отмечается, что в своей совокупности и исторической динамике эти программы образуют накапливаемый и постоянно развивающийся социальный опыт, который очерчивает основные контуры системы современных представлений (общей картины) культуры.

В рамках общей культуры мы выделяем педагогическую. Она может быть присуща обществу (педагогическая культура общества), и тем, кто воспитывает своих детей (педагогическая культура родителей), но нас интересует педагогическая культура профессионалов. В одном из словарей дано следующее определение: «Профессионал — человек, избравший какое-либо занятие своей профессией; специалист своего дела» [7, с. 498].

Профессиональная педагогическая культура состоит из многих составляющих (например, дидактическая культура, коммуникативная культура, эстетическая культура, духовная культура и другие), одной из которых является и методологическая культура. Именно формированию методологической культуры, на наш взгляд, следует уделять особое внимание, поскольку она является системообразующим компонентом профессиональной культуры, который способствует более полному проявлению и других ее составляющих, результатом чего становится педагогическое творчество.

Следует различать методологическую культуру учителя-практика и преподавателя-исследователя. Главным отличительным признаком является то, что преподаватель-исследователь производит педагогические знания, а учитель-практик их использует (см. подробнее [1]). Следует оговориться, что порой учителя ведут исследовательскую научную деятельность, но это не является для них обязательным, и занимается такой работой небольшая группа. Большая часть педагогов-исследователей являются еще и преподавателями вузов. Их деятельность шире, чем деятельность учителей, так как осуществляется в теоретической (исследовательской) и практической форме.

Кроме различий существует и нечто общее, свойственное обоим видам деятельности. Общим и для учителя-практика и преподавателя-исследователя является решение интеллектуальных задач в области педагогики. Для решения таких задач и тому и другому необходимы одинаковые умения, такие как:

- видеть проблему и соотносить с ней фактический материал;
- выразить проблему в конкретной педагогической задаче;
- выдвинуть гипотезу и осуществить мысленный эксперимент: «что было бы, если...»;
- ясно видеть несколько возможных путей решения проблемной задачи и мысленно выбрать оптимальный;
- распределить решение на «шаги» в определенной последовательности;
- анализировать процесс и результаты решения задачи.

Формирование умений, необходимых учителю-практику и преподавателю-исследователю, будет не только способствовать первому в повышении эффективности его практической деятельности, но и послужит в дальнейшем той основой, которая позволит (при желании и специальной подготовке) осуществлять теоретическую (исследовательскую) деятельность в области педагогики.

В психологии существует представление о том, что неосознанное исследование в форме спонтанного реагирования на проблемную ситуацию, исследовательской активности, свойственно любому человеку. Спорадическое исследование сопровождает жизнь человека на протяжении всей его жизни, независимо от способностей и социального статуса, являясь средством освоения действительности и взаимодействия с ней. Исследование — базовое, универсальное стремление к познанию окружающего мира, других, самого себя. Исследовательское поведение проявляется спонтанно; его запуск определяется во многом внешними стимулами [5].

Следует заметить, что мы рассматриваем исследовательскую деятельность как специально организованную деятельность, осуществляемую в соответствии с культурными нормами. Успешная деятельность педагога-исследователя во многом зависит от его позиции, в которой находит отражение культура в виде ценностных ориентаций.

Общему вектору эволюции научного познания, переходящего к постнеклассическому этапу ее развития, в педагогике соответствует внимание к человеку и к другим наукам о человеке, в первую очередь антропологии, отход от жестких рационально-логических, формализованных схем. Возникает потребность в разработке гуманитарных аспектов методологии педагогики, а в решении проблем педагогической науки приобретает первостепенное значение позиция педагога-исследователя. (Подробнее об определении понятия см. [2]).

В связи с этим на первое место выходят ценностные ориентации субъекта исследования — ученого. Ценности являются элементами его общей и методологической культуры и проявляются на разных этапах научной работы.

Так, на этапе проектирования происходит определение основных компонентов исследования, среди которых — проблема и тема. Выбор проблемы из множества других, обоснование актуальности темы определяются наряду с объективно существующими научными проблемами и практическими задачами, также и событиями жизни, фактами науки, личностно значимыми для исследователя, являющимися частью его личной культуры.

На этапе осуществления научной работы культура исследователя проявляется:

- в способах описаний педагогических ситуаций и в их оценке;
- в построении теоретической модели объекта, то есть выделении главных, важных компонентов; определении идеалов, достижение которых считается предпочтительным;
- в выборе научных парадигм и исследовательских традиций, в рамках которых будет осуществляться научная деятельность;
- в характере перехода от объекта изучения к его преобразованию;
- в построении нормативной модели объекта, определение того, какими должны быть шаги для достижения определенных идеалов;
- в обосновании нормативной модели, которое может быть осуществлено разными приемами.

На этапе получения нового знания эмоционально-ценностная составляющая культуры исследователя проявляется, прежде всего, в ответственности за последствия его использования в педагогической практике.

Возникает вопрос: какие ценности и связи между ними составляют позицию педагога-ученого? Не претендуя на полный перечень ценностей, попробуем представить краткий обзор главных из них, на наш взгляд системообразующих, которые могут стать основой дальнейшего исследования в контексте современных направлений научного познания в сфере образования.

Гуманизм. Обосновывая эту ценность, В. М. Розин пишет: «...важно не только то, о чем гуманитарное знание говорит, но и то, куда оно нас ведет, возникают ли события, реальность для нас и какие, освобождает ли автор место для нашей жизни, развития, роста, помогает ли всему этому». Автор утверждает дополненность знания личной жизни исследователя в хорошем гуманитарном познании: «Именно в контексте личной жизни научное знание выступает как гуманитарное» [6, с. 72].

Гуманитарная культура. Гуманитарно ориентированный человек не распространяет научно-инженерную обусловленность и причинность на жизнь человека и общества, понимая духовную природу этих образований, к которым нельзя подходить с мерками технической культуры. «Для него все это — живые субъекты, их важно понять, услышать, с ними можно говорить (отсюда и роль языка), но ими нельзя манипулировать, их нельзя превращать в средства» [там же, с. 73].

Это особенно актуально сегодня, когда появляется много агрессивных, опасных технологий манипулирования человеком. Это не только технологии, порождаемые естествознанием, но и социальные и гуманитарные

технологии. Число таких технологий все возрастает, и они создают угрозы для существования, для свободы человека. Значение культуры в этом процессе можно выразить простыми словами: зачем культура? Чтобы человек уцелел и другим помог уцелеть.

Нормы и идеалы познания. На разных этапах развития науки исследования ведутся определенным, соотносящимся с характеристиками данного этапа, образом. Л. А. Микешина отмечает, что «именно идеалы и нормы определяют для ученых образцы теории, метода, факта, доказанности, обоснованности, аргументированности знания, наконец, способы организации знания и деятельности» [4, с. 165]. Нормы и идеалы институционализируются и затем транслируются в познавательной деятельности через коммуникации и благодаря им.

В настоящее время изменение идеала ценностно-нейтрального исследования, по отношению к изучению сложных объектов, в которые включен человек, является важным шагом в развитии науки. Это не влечет за собой отмену прежних норм познания, но требует их уточнения с учетом ценностных ориентаций ученого. Важно, чтобы эти изменения и уточнения стали личностным достоянием молодых ученых.

Ценности научного сообщества. Общепризнанные и стандартизированные нормы и правила научной деятельности, форма и характер отношений в профессиональной группе (парадигма, научно-исследовательская программа, образцы, традиции, способ коммуникации, нормы поведения в этом сообществе).

Ценности ученого. Отношение эмоционально окрашенное, проявляющееся в интересах, установках, предпочтениях. Оно обусловлено мировоззрением, этикой, эстетикой определенной исторической эпохи, господствующей в эту эпоху парадигмой науки, что способствует выбору методологических нормативов. В то же время нельзя забывать, что вариативность перечисленных обстоятельств ограничена инвариантностью набора ценностей, накопленных человечеством в его трудном восхождении к высотам культуры.

Свобода. Разговор о субъекте не может быть сведен к его психологическим характеристикам. Важно, что субъект в процессе исследования может проявлять дополнительные свойства — ценности и свободы: «Ценности, существуя независимо от их реализации/нереализации, не принуждают субъекта, но лишь предъявляют требования, оставляя ему свободу действия, и “момент свободы и момент несения нравственных ценностей”, в которых предпосылкой является “долженствование идеального бытия ценностей”, образуют единую основу личности» [4, с. 78].

Именно последнее суждение и составляет сущность перехода объективно существующих ценностей в форму субъективного отношения, которое и выступает как позиция педагога-ученого. Эта позиция будет целостной, а, следовательно, определяющей непротиворечивость и последовательность поведения ученого в науке и жизни, если принятие им этих ценностей будет свободным, неформальным и не подверженным колебаниям под влиянием внешних обстоятельств. Можно гораздо короче выразить ту же мысль: если его свободный выбор будет нравственным. Вербальные упражнения в риторике по поводу морали и гуманизма без подтверждения собственным поведением ничего не стоят. Таким образом, «стержнем стержня» позиции ученого, в конечном счете, оказывается то, что И. Кант называл «нравственным законом во мне» и непосредственно связывал с сознанием своего существования.

Таким образом, ценностные ориентации ученого — как проявление его культуры — характеризуются единством нравственной, профессиональной и гражданской позиции и выступают как объективное и субъективное условие его состоятельности во всех сферах жизни.

Литература

1. Бережнова, Е. В. Основы учебно-исследовательской деятельности студентов [Текст] : учеб. для студ. сред. пед. учеб. заведений / Е. В. Бережнова, В. В. Краевский. — М., 2010.
2. Бережнова, Е. В. Позиция педагога-ученого и ее отражение в понятийно-терминологическом аппарате педагогики [Текст] // Язык педагогики в контексте современного научного знания: Материалы Всерос. методол. семинара. — Волгоград ; Краснодар ; М., 2008.
3. Культурология как наука: за и против: круглый стол [Текст]. — СПб. : Изд-во СПбГУП, 2009.
4. Микешина, Л. А. Эпистемология ценностей. — М., 2007.
5. Обухов, А. С. От спонтанного к осознанному любопытству: становление субъектности в исследовательской деятельности [Электронный ресурс] // Режим доступа: http://www.issl.redu.ru/archive/2006/presentations/other/obuhov_plenarnoe.ppt.
6. Розин, В. М. Природа и особенности гуманитарного познания и науки [Текст] / отв. ред. В. А. Лекторский // Наука глазами гуманитария. — М., 2005.
7. Современный словарь иностранных слов [Текст]. — М., 1993.

И. Д. Котляров

НЕКОРРЕКТНЫЕ ЗАИМСТВОВАНИЯ И НАУЧНАЯ ЭТИКА¹

Умение работать с источниками традиционно считается одним из важнейших отличительных признаков ученого, подтверждающим как его профессиональную состоятельность, так и наличие у него научной этики (признание чужих результатов за лицами, их получившими). К сожалению, в нашей стране много примеров отсутствия этого умения. Исследователи не считают зазорным публиковать статьи по многократно изученным проблемам без библиографического списка. Нередки примеры использования чужих результатов без ссылок на первоисточники, что в мировом научном сообществе считается недопустимым и влечет за собой соответствующие санкции (увольнение из университета, запрет на публикацию других статей этого автора и т. д.).

Такой подход к ведению научной деятельности ведет к ее деградации. Публикуемые статьи приобретают дилетантский оттенок (при отказе от использования ранее полученных другими исследователями результатов), из научной работы исчезает творческое начало (когда для успешной сдачи отчета достаточно опубликовать несколько скопированных у других авторов работ), наука утрачивает привлекательный имидж занятия, связанного с поиском новых знаний о природе и обществе, поскольку каждый считает себя в силах опубликовать статью в научном журнале.

Сразу оговоримся, что нами затрагивается именно этический, а не юридический аспект. По этой же причине в данной работе мы отказались от использования юридического термина «плагиат» и заменили его понятием «некорректное заимствование».

Самостоятельный текст подготовлен автором с полным соблюдением требований научной этики: когда все привлеченные материалы других исследователей сопровождаются корректно оформленными ссылками, а результаты, для которых ссылки отсутствуют, получены авторами самостоятельно. Такие публикации служат образцом научной добросовестности.

«Адаптированный» текст представляет собой изложение собственных результатов с использованием речевых оборотов других авторов. Этот подход получил большое распространение в тех случаях, когда исследователь не способен самостоятельно грамотно изложить свои результаты — в первую очередь, при публикации на иностранном языке. Такая мо-

¹ Публикуется по изданию: Профессиональное образование. Столица. 2011. № 7. С. 42—44.

дель подготовки научных текстов представляется вполне допустимой и не может рассматриваться, как некорректное заимствование (по той очевидной причине, что речевые обороты являются, если можно так выразиться, общим достоянием и не могут быть объектом авторского права). Если несколько упростить ситуацию, можно сказать, что в работе, написанной по данной модели, формулы получены автором самостоятельно, а связующие их тексты составлены по образцу аналогичных публикаций [3].

«Классический» плагиат состоит из заимствования как формы, так и содержания без указания источника. Упрощает жизнь плагиаторам тот факт, что в наши дни существует много научных журналов с малой читательской аудиторией, и вполне можно взять статью из одного такого журнала и опубликовать в другом — столь же мало распространенном. Однако при грамотной работе рецензентов, отслеживающих основной поток публикаций по своей отрасли науки, выявить плагиаторов вполне возможно.

Наконец, наиболее распространенным способом неправомерного использования чужих материалов в наши дни стало скрытое некорректное заимствование — включение в свою работу чужих результатов, пересказанных своими словами и без ссылки на первоисточник. В качестве особой разновидности этой формы заимствования выступает перевод иностранной литературы.

Приемами корректного указания являются:

1. В том случае, если заимствуются как форма, так и содержание (т. е. если из чужой работы изымается отрывок текста), то речь идет о цитировании, и должны быть выполнены следующие требования:

- отрывок обязательно сопровождается библиографической ссылкой;
- отрывок выделяется в тексте (при малом объеме — кавычками, при большом объеме — пропусками строки перед и после отрывка, отступом слева, в отдельных случаях — шрифтом);

2. Если заимствуется только содержание, а форма создается автором самостоятельно, то соответствующий материал в обязательном порядке сопровождается библиографической ссылкой.

Отметим, что в российской научной традиции, независимо от объема цитирования чужих текстов, принято ограничиваться ссылкой на источник и выделять материал кавычками (без пропусков строк и отступов). Как нам представляется, в настоящее время, в условиях необходимости доведения качества отечественной науки до стандартов, принятых в мировой практике научной деятельности, необходимо ввести в правила для авторов в научных издательствах требование выделять большие объемы чужого текста (от пяти строк и более) пропусками строк и отступами.

Таким образом, критерием наличия некорректного заимствования служит нарушение приведенных выше правил указания чужого авторства. Однако очевидно, что степень некорректности может быть разной и повлечь для исследователя, желающего опубликовать материал, содержащий некорректные заимствования, разные последствия [1; 2]. Ниже сделана попытка построить шкалу некорректности заимствований.

Под существенным объемом заимствований понимается следующее:

— Велик объем заимствования. Максимальный допустимый размер, при котором заимствование считается несущественным, будет варьировать в зависимости от жанра публикации — является ли она учебной или научной. Для научных материалов целесообразно установить более жесткие требования, например, размер одиночного заимствования должен составлять (для признания его существенным) не менее 0,01 авторского листа — как раз те пять строк текста, которые в западной практике цитирования принято выделять не кавычками, а пропусками строк и отступами. Такой критерий будет применяться только для текстовых материалов. Для прочих видов материалов (таблицы, графики, рисунки, формулы, диаграммы и т. д.) достаточно одиночного заимствования.

Для учебных публикаций размер существенного заимствования может составлять 0,05 авторского листа текста (чуть больше одной стандартной страницы) или более двух единиц других видов материалов;

— Заимствование значимо для результатов публикации — то есть чужие материалы приводятся в таких разделах, как «Методы», «Эмпирические данные», «Результаты», «Выводы» и т. д. Заимствования в разделе «Литературный обзор» или «Анализ текущего состояния исследований», могут, на наш взгляд, оцениваться более снисходительно (например, с понижением оценки некорректности на один балл), так как не претендуют на научную новизну, выдвигаемую автором. Впрочем, в существующих условиях, когда некорректные заимствования фактически стали нормой научной жизни, такая снисходительность может оказаться излишней, и оправданной будет оценка существенности заимствований только по их объему.

Предлагаемая шкала, разумеется, ни в коей мере не претендует на исчерпывающий характер, и призвана, скорее, служить основой для оценки. Некорректность заимствования — достаточно сложный вопрос, и окончательное решение о степени некорректности должно приниматься экспертами. Тем не менее, хочется надеяться, что эта шкала может послужить ориентиром для оценки степени самостоятельности работы при ее приеме к публикации и при поощрении ее автора. Иными словами, она позволяет

установить предельные допустимые значения степени некорректности заимствований, при которых работа еще может считаться самостоятельной.

Таблица. Шкала некорректности заимствований

Степень некорректности заимствования	Наименование	Содержание
0	Самостоятельно выполненная работа	Работа сопровождается надлежащим образом оформленным библиографическим списком, авторство материалов, заимствованных из внешних источников, указано корректно (приведены ссылки, цитаты выделены в тексте)
1	Неправильное цитирование	Работа сопровождается надлежащим образом оформленным библиографическим списком, чужие материалы сопровождаются ссылками на литературные источники, однако в тексте они не выделяются (кавычками, пропусками строк и т. д.). Объем заимствованного текста незначителен
2	Неправильное оформление ссылок	Работа содержит чужие результаты, изложенные автором самостоятельно (в том числе переведенные с иностранного языка), и не сопровождаемые библиографическими ссылками в тексте. Объем заимствований незначителен. Работа содержит надлежащим образом оформленный библиографический список, включающий источники заимствования
3	Неправильная компиляция	Работа содержит отрывки чужих материалов, которые не сопровождаются библиографическими ссылками. Однако источники заимствования приведены в списке литературы. Объем заимствований незначителен
4	Неправильное заимствование	Работа содержит чужие результаты, изложенные автором самостоятельно, и не сопровождаемые библиографическими ссылками в тексте. Источник заимствования не включен в библиографический список. Объем заимствования незначителен
5	Несущественный плагиат	Работа содержит отрывки чужих текстов, не выделенные (кавычками, пропусками строк и т. д.), и не сопровождаемые библиографическими ссылками. Источник заимствования не включен в библиографический список. Объем заимствования незначителен

Окончание табл.

6	Недобросовестное цитирование	Работа сопровождается надлежащим образом оформленным библиографическим списком, чужие материалы сопровождаются ссылками на литературные источники, однако в тексте они не выделяются (кавычками, пропусками строк и т. д.). Объем заимствованного текста значителен
7	Недобросовестное оформление ссылок	Работа содержит чужие результаты, изложенные автором самостоятельно (в том числе переведенные с иностранного языка), и не сопровождаемые библиографическими ссылками в тексте. Объем заимствований значителен. Работа содержит надлежащим образом оформленный библиографический список, включающий источники заимствования
8	Недобросовестная компиляция	Работа содержит непереработанные отрывки чужих материалов, которые не сопровождаются библиографическими ссылками. Однако источники заимствования приведены в списке литературы. Объем заимствований значителен
9	Недобросовестное заимствование	Работа содержит чужие результаты, изложенные автором самостоятельно, и не сопровождаемые библиографическими ссылками в тексте. Источник заимствования не включен в библиографический список. Объем заимствования значителен
10	Существенный плагиат	Работа содержит отрывки чужих текстов, не выделенные (кавычками, пропусками строк и т. д.), и не сопровождаемые библиографическими ссылками. Источник заимствования не включен в библиографический список. Объем заимствования значителен

Отметим, что в настоящее время учебные пособия зачастую не соответствуют даже щадящей пороговой оценке корректности в 7 баллов, и находятся в пределах 8—10 баллов. Более того, такая практика не встречает осуждения у руководства учебных заведений, которое, напротив, открыто призывает своих сотрудников копировать чужие авторские материалы с целью подготовки собственной методической базы (особенно это справедливо для рабочих программ и учебно-методических комплексов).

Что касается научных публикаций, то для них пороговым значением корректности должно быть, по нашему мнению, 5 (поскольку при превышении этого значения заимствования с высокой степенью вероятности

носят содержательный характер, что недопустимо для публикации, претендующей на новизну).

В настоящее время борьба против заимствования чужих работ затруднена необходимостью доказывать факт материального ущерба. В современной российской научной практике чужие результаты выдаются за свои не с целью обогащения, а для обеспечения соответствия автора формальным требованиям (например, для сдачи ежегодного «отчета по науке»), что делает противодействие заимствованиям в юридическом порядке практически невозможным. По этой причине целесообразно пойти по тому пути академического противодействия, который уже выбран Высшей аттестационной комиссией (ВАК) — диссертации, в которых выявлены элементы плагиата, снимаются с защиты без судебного разбирательства. Именно такой метод наиболее эффективен и в других сферах научной жизни — научно-исследовательское сообщество, как нам кажется, способно отсеять недобросовестные публикации, не прибегая к помощи суда. Именно на достижение этой цели направлены предлагаемые мероприятия, которые сделают риски, связанные с заимствованием, чрезмерно высокими, что позволит оздоровить научную атмосферу в нашей стране.

Предлагаемая шкала, по нашему мнению, позволяет разграничить злостное заимствование и заимствование, не наносящее вреда интересам научной и педагогической деятельности. И если во втором случае речь должна идти о воспитательной работе с целью повышения культуры работы с источниками, то при злостных заимствованиях приговор научного сообщества должен быть однозначным — научная смерть такого автора.

Литература

1. Bouville, V. Plagiarism: Words and Ideas. Доступно онлайн по адресу: http://arxiv.org/PS_cache/arxiv/pdf/0803/0803.1526v1.pdf. Проверено 18.04.2011.
2. Clarke, R. Plagiarism by academics: More complex than it seems, Journal of the Association for Information Systems 7, 91-121. Доступно онлайн по адресу: <http://www.rogerclarke.com/SOS/Plag0602.html>. Проверено 18.04.2011. 2006.
3. Yilmaz, I. Plagiarism? No, we're just borrowing better English, Nature 449, 658. 2007.

С. В. Иванова

О ПРОБЛЕМЕ ПЛАГИАТА В НАУКЕ И ОБРАЗОВАНИИ

Сложность постановки проблемы в названии определяется тем, что в информационную эпоху ученому стало трудно уберечься, с одной стороны, от использования его интеллектуальной собственности без всяких санкций, с другой стороны, от обвинений в плагиате, далеко не всегда обоснованных. Конечно, здесь вопрос ставится несколько иначе, чем это делают средства массовой информации, ведь проблема упирается не только и не столько в фальшивые диссертации, это лишь видимая ее часть. Проблема в первую очередь заключается в слабо сформированных компетенциях, неумении вести научное исследование, разрабатывать методологический аппарат, в незнании философско-методологических основ научного познания теми, кто сам разрабатывает научную проблему, кому не пишут «на заказ». Наблюдения показывают, что подготовка в аспирантурах учреждений и организаций высшего профессионального образования и повышения квалификации нередко носит формальный характер именно при всем соответствии формальным требованиям. Подготовка научного исследования, формирование ученого — это «штучная работа», только индивидуальный подход со стороны наставников и полная включенность в научную деятельность кафедры или лаборатории со стороны претендента на ученую степень. Можно выполнить все требования и прочитать аспирантам все лекции, но они ни на йоту не приблизятся к науке.

Кто берется писать диссертационную работу?

— Выпускники вузов, сразу по окончании поступившие в аспирантуру. Они подразделяются на три категории: склонные к исследованиям и выбравшие научную деятельность или преподавательскую работу в вузе; считающие это занятие не очень интересным, но более престижным, чем работать в какой-либо малоавторитетной организации на небольшой должности и зарплате; «откосившие» от армии. Среди этих категорий реже, к сожалению, первые. Но и они, за редким исключением, не знают толком, о чем должно быть их исследование.

— Практики, достигшие определенных высот на основной работе и желающие осмыслить и передать другим научно оформленные результаты своего опыта. По экспертным оценкам, это самый эффективный контингент. Эти исследователи знают свой обладающий определенной новизной, творческим подходом опыт, знают, чего им не хватает, чтобы развить и сделать успешной свою деятельность. Они сформировались

профессионально, но им сложно входить в научное осмысление практики, однако имеется сама практика и желание что-то изменить в ней с помощью науки, осмыслить теоретически и апробировать какие-то актуальные наработки. Эта категория зачастую достаточно легко определяется с темой и актуальностью, понимая свои практические задачи и интересы. При этом занятость по основному месту работы снижает возможности углубленной работы по теме, хотя мотивация в ряде случаев высока.

— Научные сотрудники, работающие в научных учреждениях и организациях. Эта объективно небольшая группа высоко мотивированных людей, постоянно находящихся в процессе научных обсуждений. Не странно, что защит здесь как раз меньше, потому что выше качество и жестче требования, а подготовка диссертационной работы воспринимается не как дополнительный «плюс» для портфолио, а как жизненный интерес и цель.

Почему снижается качество научных исследований? Не будем рассматривать множество известных из средств массовой информации причин.

Посмотрим практически и субъектно, с позиций автора, желающего заниматься наукой, а не получить ученую степень. И, тем не менее, чаще всего ставится задача «от себя»: «Я хочу защитить диссертацию и стать кандидатом (доктором) наук». Это целесообразный, но не поглощающий всю суть вариант. Правильнее ставить задачу «для других»: «Что я могу сказать научному сообществу нового?» Это единственно верный путь, который изменяет взгляд на цели и задачи подготовки диссертации.

Однако эти вопросы не встают в том случае, если защита диссертации является мерилом успеха в карьере чиновника, бизнесмена. Обилие диссертаций в гуманитарной сфере, в сфере экономики свидетельствует не о повышении качества, а лишь о наличии в околонаучной области рыночного подхода: спрос на ученые степени породил предложение написать «под ключ» работу. Странно, что правоохранительные органы до сих пор мало интересуются массовым характером подобных предложений в интернете.

Именно в этом контексте, по моему мнению, следует рассматривать проблему плагиата в науке.

Если открыть сайт «Словари на Академике» [6] и посмотреть значение слова «плагиат», то можно увидеть одинаковое толкование слова в разных словарях:

Большой энциклопедический словарь. 2000: ПЛАГИАТ (от лат. plagio — похищаю) — умышленное присвоение авторства на чужое произведение литературы, науки, искусства, изобретение или рационализаторское предложение (полностью или частично). Предусматривается уголовная

и гражданская ответственность за нарушение авторских и изобретательских прав.

Современная энциклопедия. 2000: ПЛАГИАТ (от лат. plagio — похищаю), умышленное присвоение авторства на чужое произведение литературы, науки, искусства, изобретение или рационализаторское предложение (полностью или частично). За плагиат предусматривается уголовная и гражданская ответственность.

Юридический словарь. 2000: ПЛАГИАТ — умышленное присвоение авторства на чужое произведение науки, литературы или искусства в целом или в части, один из случаев нарушения авторских прав (наряду с незаконным использованием объектов авторских прав). По законодательству РФ влечет гражданско-правовую и уголовную ответственность (ст. 146 УК РФ). Принуждение к соавторству также рассматривается как П.

Словарь финансовых терминов: ПЛАГИАТ — умышленное присвоение авторства на чужое произведение науки, литературы или искусства в целом или в частности. По законодательству РФ влечет уголовную ответственность. ПЛАГИАТ признается независимо от того, опубликовано чужое произведение или нет. Принуждение к соавторству преследуется как ПЛАГИАТ...».

При этом мы не видим авторов, ссылок и т. п.

Приведенные примеры не относятся к специфике интернет-информации. При частой работе с обычными, не электронными словарями приходится сталкиваться с одинаковым толкованием тех же терминов в более поздних словарях, но так и не увидеть там ссылок на словари, опубликованные ранее.

В настоящее время создание словарей является достаточно популярным делом, в форме словарей издаются даже учебные пособия. Порой появляются словари по специальности, подготовленные для студентов на какой-либо кафедре в вузе. Конечно, мы там видим сплошные заимствования из известных словарей, и это является нарушением в сфере интеллектуальной собственности.

Подчас мы также встречаем, когда под несуществующие «научные нужды» частных методик подгоняется тот или иной термин. Так, один из часто встречающихся пунктов новизны в диссертациях — это введение нового или уточнение известного термина. Однако нередко использование этой надуманной трактовки не имеет никакой существенной цели, дается лишь ради наукообразия и усиления текста диссертации при ее научной «пустоте». И в этом случае являет собой смесь компиляции и плагиата. В целом, при обилии диссертаций, в основе которых лежат псев-

доисследования стало размываться сущностное отличие языка научного познания от обыденного.

Это отличие заключается в первую очередь в строгом отношении к конкретным определениям, в целом — к вопросам терминологии. Проблема стоит настолько остро, что необходима борьба научного сообщества по поводу «чистоты языка познания», повышение уровня критичности к диссертациям, в которых позволяют высказывания типа «в нашей работе мы будем понимать под «...» следующее «...», а далее под таким речевым оборотом можно увидеть факт плагиата с авторским продолжением применительно к конкретике.

Если еще учесть, что терминологический аппарат может использоваться волюнтаристски в нормативных актах, то неудивительно, что довольно часто можно наблюдать на научных мероприятиях и в обществе дискуссии, возникшие не из-за различий в понимании самого явления, а по причине различий в его определении.

Другая сторона вопроса. При обилии научной информации наблюдаются сложности с выявлением, к примеру, авторства факта введения в научный оборот того или иного термина. Конечно, нередко очевидные вещи, но временами это выявление затруднительно, особенно, когда мы имеем дело с переводной литературой с разных языков.

Поэтому вопрос терминологии и обращения с терминами — один из важнейших сегодня во всех науках, включая педагогические.

Вряд ли имеется в последние месяцы в среде политиков, научных сотрудников, вузовских преподавателей, а главное — в СМИ тема моднее темы плагиата в диссертациях, поэтому надо кратко остановиться и на этой «больной» проблеме. Озабоченность обилием диссертаций, особенно в области педагогики, экономики, понятна. Мода на ученую степень в среде чиновников и бизнесменов из-за стремления к престижу вызвала к жизни целую индустрию по производству диссертаций. Поэтому совершенно прав новый глава ВАК В. М. Филиппов, говоря о том, что у чиновников высокого уровня и бизнесменов должен быть свой вариант признания их профессионального уровня [3]. Это серьезная проблема, но думается, что она решаема. О многих шагах сказал В. М. Филиппов в различных своих выступлениях.

В последнее время очень много говорилось об электронной системе «антиплагиат», однако она имеет множество недостатков, и на нее, как все уже убедились, полагаться нельзя. Хотя исключать техническую проверку на плагиат нельзя, но эта возможность должна быть использована несколько позже, когда имеющиеся электронные системы по обнаруже-

нию плагиата станут совершеннее. В настоящее время по этому поводу свое мнение обнародовало Министерство образования и науки Российской Федерации в пресс-релизе 12 апреля 2013 года: «Делать выводы о качестве научного исследования только по результатам компьютерной проверки невозможно и неправомерно. Признание «факта плагиата» может быть сделано только в судебном порядке» [1].

При этом Министерство заявляет в целом о научных исследованиях, а не только о диссертационных. Это важное заявление, потому что в научной сфере и за пределами защиты «липовых» диссертаций имеются не меньшие сложности.

Представляется, что значительно большую пользу, чем технические устройства, принесет анализ научной деятельности и научной активности человека, имеющего ученую степень или стремящегося ее получить. Приведу некоторые основные критерии анализа научной деятельности, которых, на мой взгляд, достаточно для определения «научной самодостаточности» претендента на ученую степень:

- постоянная публикационная активность в научных журналах, то есть публикации в течение многих лет, независимо от подготовки диссертации, до и после ее защиты;

- публикации в различных научных журналах (не только и не столько в разных вестниках и сборниках, особенно сборниках якобы научных трудов якобы международной конференции, когда сама конференция не проводилась или шла полтора часа в интернете при трех «условно» собравшихся);

- наличие монографий, учебников и учебных пособий объемом не менее 10 печатных листов, выпущенных не только к моменту защиты диссертации, но и до, и после этого периода;

- наличие публикаций не по одной, а по нескольким (порой — сопряженным) темам (особенно это касается гуманитарного познания), так как мыслящий человек, находящийся в творческом поиске, исключительно редко размышляет на одну тему, отсекая все остальные;

- выступления с докладами и сообщениями на разных научных мероприятиях, участие в обсуждениях — все это заметные шаги в научном сообществе;

- преподавательская деятельность в вузе, участие в подготовке научных кадров в той или иной форме (для докторанта) либо научная профессиональная деятельность в научном учреждении.

Кроме анализа личных научных достижений, важно иметь представление о подготовке исследований, организации защиты.

Анализ внешних условий подготовки и защиты диссертации может быть проведен по следующим критериям:

- качество диссертационного совета (анализ его состава, например, по научной деятельности его членов, количеству публикаций каждого из них);

- количество и качество защищаемых в совете диссертаций (как оказалось, при хорошем качестве много защит не бывает!);

- оценка качества защищаемой диссертации (от новизны до списка литературы, который нередко весьма показателен);

- организация работы по подготовке диссертации (выполнение индивидуального плана, выступления на ученом совете, на кафедрах и в лабораториях, участие в научных мероприятиях по теме диссертации) с отражением этой работы в публичной сфере (например, на сайте организации или учреждения, в научных изданиях);

- видеосъемка и аудиозапись процедуры защиты.

Данные критерии носят достаточно объективный характер.

Разумеется, такой анализ — сложное и трудоемкое занятие, но и иначе быть не может в условиях, когда речь идет об авторитете и судьбе человека. Определенную помощь в оценке научной деятельности может оказать Российский индекс цитирования (РИНЦ), однако эта система должна в таком случае получить весьма мощное развитие, в настоящий момент она не справляется своевременно с имеющимися объемами.

В качестве реплики замечу, что слышны призывы к сокращению числа научных журналов, но, по всей видимости, те, кто к этому призывают, не знают, что по числу журналов в любой отрасли научного знания Россия отстает от стран Запада в десятки раз.

Объемы научной литературы сегодня таковы, что даже узкий специалист по проблеме не всегда успевает ознакомиться со всем потоком и в нужной последовательности. Подчас первоисточник оказывается в зоне его внимания позже, чем та работа, в которой источник использован без ссылок. Так, например, в Европе книги в переводах выходят примерно через год после публикации на языке оригинала, у нас — подчас через три-пять лет, когда уже автор «процитирован» доморощенными переводчиками в ряде работ.

В нашей стране существуют проблемы с публикацией научных монографий, их тиражи малы, издательствам в условиях рыночной экономики они не интересны. Дешево их не издать, а дорого не продать. Все это приводит к неизвестности серьезных научных материалов и снижает возможности развития научного направления. При этом в значительной

мере повышаются возможности плагиата, ведь взять материал из мало-тиражной, плохо изданной книги или из неизданного, а упомянутого в докладе материала намного проще, слишком малое число людей с материалами знакомо. Целесообразным представляется путь Российского гуманитарного научного фонда (РГНФ), когда практически все результаты исследований публикуются и распространяются по научным учреждениям. Но это сегодня капля в море. Например, как быть с исследованиями в академических научных институтах, которые не имеют возможности их опубликовать. Расходование средств на научное познание будет тем эффективнее, чем шире будут распространяться его результаты. В создавшихся условиях нередко услышаны властью бывают не истинные ученые — авторы теорий и концепций, а эпигоны, умеющие найти доступ к лицам, принимающим решения, и склонные, как известно, к плагиату. В этом плане ученый не защищен.

В самой научной среде существует много рутины. Долгосрочные планы по научным исследованиям, канцелярские сложности с их изменением и скрупулезные отчеты вряд ли способствуют формированию нового знания и временами *volens-nolens* порождают плагиат. Как можно распределить отчетность по полугодиям, в каждом новом отчете не повторив предыдущих мыслей в качестве опоры для последующего шага. Ученый — не механизм, он не может закрыть в мозгу, как в шкафчике, одну дверцу и открыть другую, новую. Мысль всегда имеет свое развитие, какие бы мыслительные операции, известные со времен Аристотеля, не происходили, они всегда логически вытекают одна из другой. Говорить всегда новое в каждой новой статье или монографии ни один человек не сможет, и этого не требуется. Ученый строит свои рассуждения на известном знании, как на фундаменте, имена называются, но нередко присутствует обобщение, сведение в единое подобного. И тогда изменяется формулировка, она больше не соответствует точной формулировке идеи того или другого автора. Она характеризует ряд подобных идей сквозь общую призму. В этом случае исследователь может не обращаться к конкретным текстам, называние имен рядом с характеристикой теории или концепции уже достаточно, чтобы не считать такое явление плагиатом. Такую специфику далеко не всегда учитывают далекие от науки участники теле- и радиопередач, блогеры, рассуждающие о проблемах плагиата.

В современном познании остро стоит вопрос репрезентации и интерпретации знания в его представленности в форме «текста» [4].

В постмодернистском, ризомном представлении, «схватывании» множества сущностей одновременно, междисциплинарном и трансдисци-

плинарном «перетекании» идей становится все сложнее отличить плагиат от нового уровня осмысления на фундаменте известных контентов. По Ж. Деррида, понимание «мира как текста», то есть понимание всего пласта культуры как множества текстов ведет к принятию интертекстуальности. Это порождение мира, в котором текст довлеет над субъектом, по Ю. Кристевой. «Любой текст строится как мозаика цитаций, любой текст есть продукт впитывания и трансформации какого-нибудь другого текста. Тем самым на место понятия интересубъективности встает понятие интертекстуальности» [5]. Это означает наличие множества предшествующих текстов, что делает любой новый текст не первичным и не автономным. Ремейк существует не только в искусстве, но и в науке. В современном научном гуманитарном знании практически невозможно сказать сегодня абсолютно новое слово, сделать открытие. Накоплены такие объемы информации, что определение «чистоты» научной работы подчас затруднительно. По большому счету, нельзя не согласиться с Жюлем Жирарденом, сказавшим: «Плагиат — основа каждой литературы, за исключением самой первой, о которой, впрочем, ничего не известно» [2].

Трудно спорить и с Уилсоном Мизнером: «Когда Вы заимствуете материал у одного автора, это — плагиат, но когда у многих — это исследование». Вряд ли в этом высказывании большая доля шутки, в современном мире в нем большая доля правды.

Что бы мы ни говорили, главным условием остаются два момента: совесть, честность ученого и забота государственных структур о продвижении и защите его идей. И здесь хочется обратиться к пространной цитате известных ученых В. С. Степина, В. Г. Горохова, М. А. Розова: «...важным принципом научного этиоса является требование научной честности при изложении результатов исследования. Ученый может ошибаться, но не имеет права подтасовывать результаты, он может повторить уже сделанное открытие, но не имеет права заниматься плагиатом. Институт ссылок как обязательное условие оформления научной монографии и статьи призван не только зафиксировать авторство тех или иных идей и научных текстов. Он обеспечивает четкую селекцию уже известного в науке и новых результатов» [7].

Важный вопрос — отношение общества и, прежде всего, формирование этого отношения к плагиату в научной сфере. Отношение — по большому счету — формируют СМИ. И здесь имеются проблемы. В СМИ договорились до того, что плагиатом стали полагать упоминание автором своих предыдущих материалов. Известного деятеля недавно обвинили в плагиате, за который посчитали использование материалов кандидатской

диссертации и монографии в его докторской работе. В современном мире разрушения метанарративов, великих идей, известных символов (с этой мыслью постмодернистов трудно не согласиться) в массовом сознании формируется не то, что порождается реальностью, а то, что опосредуется ее восприятием в СМИ, т. е. приносится в сознание через информацию.

Несомненно, нужно бороться с плагиатом, нужно внести изменения в нормативные акты, позволяющие решить вопросы престижа чиновникам и бизнесменам, минуя фальшивую научную «аккредитацию». Но нельзя из отдельных фактов плагиата строить систему, нельзя огульно обвинять в плагиате и пособничестве ему весь научный мир и, в конце концов, нужно защитить самих ученых от плагиата, дать им реальные и несложные инструменты для защиты интеллектуальной собственности.

Литература

1. «Антиплагиат» не имеет отношения к Минобрнауки и ВАК [Электронный ресурс] // РИА Новости. URL: <http://ria.ru/society/20130410/931956597.html#ixzz2R1msB hZb>.
2. Жирарден, Ж. Афоризмы [Электронный ресурс]. URL: <http://aphorism.ru/author/a846.shtml>.
3. Божович, М. Защитный механизм. Интервью с В. М. Филипповым [Текст] // Ведомости. — 2013. — 19 апр.
4. Иванова, С. В. О проблеме репрезентации и интерпретации решений в сфере образования [Текст] // Ценности и смыслы. — 2012. — № 6. — С. 4—9.
5. Кристева, Ю. Бахтин, слово, диалог, роман (1967) [Текст] // Вестник МГУ. Серия 9. Филология. — 1995. — № 1. — С. 99, 97.
6. Словари на Академике [Электронный ресурс]. URL: <http://academic.ru>.
7. Степин, В. С. Философия науки и техники [Электронный ресурс] / В. С. Степин, В. Г. Горохов, М. А. Розов. — URL: <http://philosophy.ru/library/fnt/00.html>.

С. А. Новоселов, Б. М. Игошев
ДИССЕРТАЦИЯ ПО ПЕДАГОГИКЕ
КАК ОБЪЕКТ ОХРАНЫ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ СОБСТВЕННОСТИ

Процесс реформирования системы образования России сопровождается не спадающей волной критики в отношении качества защищаемых кандидатских и докторских диссертаций по педагогическим специальностям. В течение последних пяти-шести лет во всех ведущих педагогических журналах регулярно публикуются статьи известных ученых, пытающихся вскрыть причины падения научного уровня педагогических диссертаций [1; 3; 4; 10; 11; 12 и др.]. Этой проблеме посвящены также монографии [2] и диссертации [9]. При этом все очевидней становится зависимость «здоровья» системы образования от качества результатов педагогической науки. Но как отметил в своем последнем докладе о качестве диссертационных исследований Д. И. Фельдштейн: «...в обществе появляется весьма опасная тенденция формирования скептического отношения к людям науки, хотя среди них большинство, как известно, составляют самоотверженные ее служители, вносящие весомый вклад в развитие научных знаний». В его докладах 2008-2012 гг. сделан анализ объективных и субъективных причин, породивших кризис педагогической науки, что находит отражение и в защищаемых диссертациях по педагогике. Отметим следующие из них:

— во многих научных работах по педагогике отсутствует новизна результатов исследований, что маскируется «терминологическим творчеством», например, во многих работах доминирует повторение уже известных положений, но сформулированных в новых, заимствованных из других наук, или зарубежной лексики терминах;

— в научных исследованиях по педагогике зачастую не акцентируется внимание на том, что нового (в теории и методике) создано автором;

— значительная часть исследований по педагогике и психологии весьма слабо (это, по выражению Д. И. Фельдштейна, «оптимистически построенная фраза») влияет на познание человека и развитие современной системы образования;

— в науку идет поток лиц, рассматривающих ее как способ повышения собственного социального статуса, расширения собственных возможностей функционирования, как ресурс карьерного роста (вспомним недавний скандал, связанный с одним из диссертационных советов Московского педагогического государственного университета);

— опасно безответственное, особенно для наук, изучающих человека, отношение к проведению опытно-поисковых исследовательских работ, к их результатам, их интерпретации и выводам;

— отсутствие у значительного числа соискателей ученой степени навыков научной деятельности.

Необходимо также напомнить, что еще в 2008 г. в качестве причин снижения уровня диссертационных работ были выделены следующие основные причины [6]:

— процедурные нарушения, такие как наличие в составе Диссертационных советов ученых, чья научная специальность не соответствует профилю специальности диссертационного совета; недостаточная компетентность оппонентов в сфере выполненного соискателем диссертационного исследования; несоблюдение требований экспертизы; несостоятельность публикаций, в которых должны быть раскрыты основные положения диссертации; низкое качество принимаемых советом заключений (Д. И. Фельдштейн [12]);

— социально-экономическое положение научных работников, обусловившее «диссертационный бизнес»; низкое качество опытно-поисковой части исследования, недостаточная квалификация научных руководителей (В. И. Загвязинский [4]);

— отсутствие четких критериев оценки качества диссертационных работ; снижение требовательности рецензентов, недостаточная теоретическая значимость результатов исследования (Е. В. Ткаченко [10]);

Реальность кризиса педагогической науки сегодняшнего дня подчеркнута Д. И. Фельдштейном в упомянутом ноябрьском 2012 г. докладе экспертному сообществу ученых-педагогов его риторическим вопросом о возможности признавать нормальной (или, как сформулировано в докладе, «одобряемой») ситуацию, когда сотни специалистов — психологов, педагогов, дидактов, методистов — непрерывно публикуют результаты своих научных изысканий, регулярно объявляют в своих научных трудах о своих новых достижениях, но эти труды «...не раскрывают особенности развития современного растущего человека и не оказывают необходимо-го влияния на систему образования».

Серьезность сложившегося в педагогической науке положения подчеркивается и прозвучавшим в докладе предложением о необходимости обращения к европейской практике, где развита система многоплановой ответственности научных работников, в частности, предусмотрены последствия для академической карьеры лиц, уличенных в нарушении научной этики.

При этом в первую очередь должны быть сняты перечисленные выше объективные и субъективные причины низкого качества научных исследований и диссертаций по педагогике. Авторы всех, приведенных в ссылках данной статьи литературных источников, предлагают во многом сходные пути и инструменты обеспечения высокого качества диссертационных исследований. Но, на наш взгляд, в условиях рыночной экономики и общественно поощряемой конкурентной борьбы во всех сферах жизнедеятельности при одновременном снижении общественного контроля за воспитанием и поддержанием высокого уровня нравственности подрастающего поколения, обсуждаемая задача не может быть решена без учета мирового опыта экспертизы и охраны интеллектуальной собственности, *без рассмотрения диссертации в качестве объекта охраны интеллектуальной собственности.*

Исходя из этого, одной из важнейших задач подготовки молодых ученых к исследовательской деятельности в области педагогики, на наш взгляд, является формирование культуры интеллектуальной собственности как обязательного компонента культуры научного работника и работника образования. Причем дефицит этой культуры, как показывает практика, наблюдается не только у «входящих в науку» молодых людей, но и у маститых руководителей аспирантов, и у представителей экспертного сообщества. Кроме того, остаются нерешенными вопросы правового обеспечения охраны интеллектуальной собственности в сфере образования и педагогической науки. Без этого невозможно нормативно определить ответственность за публикуемые научные результаты, невозможно дать объективную оценку их новизны, применимости и полезности.

Напомним, что в широком понимании «интеллектуальная собственность» означает закрепленное законом временное *исключительное право* на результат интеллектуальной деятельности или средства индивидуализации. Право на интеллектуальную собственность устанавливает монополию авторов на определенные формы использования результатов своей интеллектуальной, творческой деятельности, которые, таким образом, могут использоваться другими лицами лишь с разрешения первых. Всемирная организация интеллектуальной собственности (ВОИС) определила право интеллектуальной собственности на: *литературные, художественные и научные произведения*; исполнительскую деятельность артистов, звукозапись, радио и телевизионные передачи; изобретения во всех областях человеческой деятельности; полезные модели; промышленные образцы; товарные знаки, знаки обслуживания, фирменные наименования и коммерческие обозначения. Позднее в сфере деятельности ВОИС

были включены исключительные права, относящиеся к географическим указаниям, новым сортам растений и породам животных, интегральным микросхемам, радиосигналам, базам данных, доменным именам. К сфере охраны интеллектуальной собственности принято причислять также законы о недобросовестной конкуренции и о коммерческой тайне. При этом авторским правом регулируются отношения, возникающие в связи с созданием и использованием *произведений* науки, литературы и искусства.

В основе авторского права лежит понятие «*произведение*», означающее оригинальный результат творческой деятельности, существующий в какой-либо объективной форме. Именно эта объективная форма выражения является предметом охраны в авторском праве. В связи с этим вспомним, как определяется понятие «диссертация» в Положении о порядке присуждения ученых степеней с учетом изменений, внесенных Постановлением Правительства Российской Федерации от 20 апреля 2006 г. № 227 «О внесении изменений в постановление Правительства Российской Федерации от 30 января 2002 г. № 74»:

«Диссертация на соискание ученой степени доктора наук должна быть *научно-квалификационной работой*, в которой на основании выполненных автором исследований разработаны теоретические положения, совокупность которых можно квалифицировать как новое крупное научное достижение, либо решена крупная научная проблема, имеющая важное социально-культурное или хозяйственное значение, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические решения, внедрение которых вносит значительный вклад в развитие экономики страны и повышение ее обороноспособности.

Диссертация на соискание ученой степени кандидата наук должна быть научно-квалификационной работой, в которой содержится решение задачи, имеющей существенное значение для соответствующей отрасли знаний, либо изложены научно обоснованные технические, экономические или технологические разработки, имеющие существенное значение для экономики или обеспечения обороноспособности страны.

Соискатель ученой степени доктора наук представляет диссертацию в виде специально подготовленной рукописи, научного доклада или опубликованной монографии. Соискатель ученой степени кандидата наук представляет диссертацию в виде специально подготовленной рукописи или опубликованной монографии.

Диссертация должна быть написана единолично, содержать совокупность новых научных результатов и положений, выдвигаемых автором для публичной защиты, иметь внутреннее единство и свидетельствовать

о личном вкладе автора в науку. Предложенные автором новые решения должны быть строго аргументированы и критически оценены по сравнению с другими известными решениями.

В диссертации, имеющей прикладное значение, должны приводиться сведения о практическом использовании полученных автором научных результатов, а в диссертации, имеющей теоретическое значение, — рекомендации по использованию научных выводов (конец цитаты)».

Анализ этого определения показывает, что диссертация характеризуется в нем как результат авторского, творческого труда. Но, к сожалению, разработчики Положения никак не соотнесли диссертацию с объектами авторского права, они не назвали диссертацию *научным произведением*, и тем самым создали условия для нарушения прав авторов диссертаций.

Нарушаются они самыми разными способами. Это и публикация диссертаций в Интернете без разрешения авторов. Это продажа электронных и бумажных копий диссертаций в электронных (электронный диссертационный зал) и традиционных публичных научных библиотеках, также без получения разрешения авторов. По этой же причине не является преступлением и заимствование фрагментов одной диссертации без согласия ее автора для написания другой, заимствование разработанного другим автором инструмента исследования, разработанных им методик для решения аналогичных, но не совпадающих «один в один» образовательных и исследовательских задач. То есть нравственные требования к чистоте научного исследования, требования научной этики никак не подкрепляются в правовом аспекте.

Нельзя не отметить, что эта часть проблемы может быть решена без особых трудностей. Например, диссертация в обновленном Положении может быть определена как *«научное произведение квалификационного характера»*, что сразу делает ее объектом авторского права. Либо можно внести уточнение в авторское право, включив диссертацию в перечисление объектов авторского права.

Но это далеко не самая большая трудность в обеспечении экспертизы качества диссертации как объекта интеллектуальной собственности, как научного произведения. Наиболее сложным препятствием на пути сущностного обогащения диссертационных исследований, повышения их качества является то, что авторское право не распространяется на идеи, методы, процессы, системы, способы, концепции, принципы, открытия, факты, но именно методы, процессы, системы, способы, принципы и т. д. являются основными объектами педагогической творческой деятельности. А педагогический или методический опус, созданный посредством

переписывания другими словами какого-либо более раннего педагогического или методического произведения *становится, как ни странно, новым для авторского права объектом охраны.*

И здесь не поможет пропагандируемая компьютерная программа «антиплагиат», которая легко обманывается посредством украшательской работы с текстом (использование синонимов, введение дополнительных, ничего не значащих слов, замена известных научных терминов на несомненно новые — «авторские»).

Для решения этой проблемы, необходимо проанализировать другие формы защиты интеллектуальной собственности, представленные в четвертой части Гражданского кодекса РФ. Например, по образцу авторского права, была создана группа исключительных прав для тех видов деятельности, которые являются недостаточно творческими для того, чтобы на их результаты можно было распространить авторское право. Содержание смежных прав существенно отличается в разных странах. Наиболее распространенными примерами являются исключительное право музыкантов-исполнителей, изготовителей фонограмм, организаций эфирного вещания. Аналогом смежных прав в педагогике может стать исключительное право выдающихся педагогов-исполнителей содержания образования и комбинации известных методов обучения и воспитания. Это право распространится и на аудио- и видеозаписи их уроков, лекций и семинаров. Примером этого могут служить лекции, транслируемые на телевизионных каналах и в Интернете.

Необходимо также обратить внимание на наиболее развитую систему правовой защиты объектов интеллектуальной собственности — *патентное право*. Оно представляет собой систему правовых норм, которыми определяется порядок охраны изобретений, полезных моделей, промышленных образцов (часто эти три объекта объединяют под единым названием — «*промышленная собственность*») и селекционных достижений путем выдачи патентов. К сожалению, патентное право также не распространяется на объекты педагогического творчества за исключением технических средств обучения, способов представления учебной информации на материальных носителях и ряда аналогичных объектов.

В чем же дело? Быть может сфера педагогики и образования до сих пор не попала в число приоритетных направлений развития государства? Ведь государства принимают национальные законы и присоединяются в качестве подписавшихся государств к региональным или международным договорам, регулирующим права интеллектуальной собственности, обычно для достижения следующих целей:

- посредством предоставления охраны создать побудительный мотив для проявления творческих, созидательных усилий;
- дать творческим людям (авторам и владельцам-инноваторам) официальное признание;
- вознаградить творческую и инновационную деятельность;
- содействовать росту как отечественной промышленности и культуры, так и международной торговли, посредством договоров, предоставляющих многостороннюю охрану.

Другими словами, право интеллектуальной собственности является катализатором процесса создания, освоения и распространения инноваций, т. е. инновационной деятельности или инновационного процесса, чьим результатом является инновационный продукт. Так что же, в педагогике и образовании не место для инноваций? Разберемся с терминологией.

Официальными российскими терминами в области инновационной деятельности являются термины, используемые в «Концепции инновационной политики Российской Федерации на 1998—2000 годы», одобренной постановлением Правительства РФ от 24 июля 1998 г. № 832. В частности, в этом документе дается следующее определение инновации:

«Инновация (нововведение) – конечный результат инновационной деятельности, получивший реализацию в виде нового или усовершенствованного продукта, реализуемого на рынке, нового или усовершенствованного технологического процесса, используемого в практической деятельности».

Но если рассматривать сферу образования как экономическую сферу подготовки производительных сил, то «педагогические инновации» вполне подпадают под экономическое толкование инновации. Педагогические инновации — результат применения педагогических нововведений в области образования. В отличие от экономических инноваций, педагогические не всегда материальны — они существуют не в виде каких-либо материальных объектов, а в виде новых способов, принципов, форм и систем организации образовательной деятельности. Но результат от этих инноваций вполне измерим экономически.

Процесс создания, освоения и распространения педагогических инноваций называется инновационной педагогической деятельностью. Результат педагогической инновационной деятельности можно назвать также инновационным педагогическим продуктом. Инновации есть результат применения изобретений в какой-либо форме (материальной или нематериальной, т. е. интеллектуальной). Поскольку это продукт деятельности,

следовательно, он является товаром. Товар, как известно, обладает такими основными свойствами, как стоимость и полезность. Так как педагогические инновации тоже подпадают под понятие продуктов деятельности, но интеллектуальной, они аналогично обладают теми же товарными свойствами — стоимостью и полезностью. Но, в отличие от других интеллектуальных товаров, педагогические инновации в силу своей новизны и наукоемкости, обеспечивают себе конкурентоспособность на рынке образовательных услуг.

Таким образом, в экономике образования педагогические инновации представляют собой эффективное средство конкурентной борьбы, так как ведут к укреплению позиций образовательной организации: повышению ее рейтинга среди других образовательных организаций, притоку инвестиций, финансовой стабильности и росту, расширению своего внутреннего и внешнего образовательного рынка.

Так же, как и экономический, педагогический инновационный процесс представляет собой последовательность действий по инициации инновации, разработке новых продуктов, их реализации на образовательном рынке и дальнейшему распространению результатов. Остается лишь напомнить, что научные исследования являются первым из основных этапов инновационной деятельности, и от качества, от новизны полученных на этом этапе научных результатов зависит, состоится ли инновация.

И здесь необходимо отметить специфичное для России противоречие между необходимостью формирования и развития рынка инноваций, что предполагает рынок лицензий на использование объектов интеллектуальной собственности (изобретения, полезные модели, промышленные образцы и т. д.), и *неразвитостью массовой культуры уважения и защиты прав субъектов инновационной деятельности*, т. е. прав авторов и владельцев творческих разработок. Но именно творческие достижения в конкретных областях науки, техники, производства и, в целом, экономики и культуры, являются интеллектуальным базисом инноваций. Поэтому неурегулированность общественных отношений в сфере создания и внедрения (нововведения) творческих результатов во всех известных областях экономики и общественного культурного производства и воспроизводства негативно влияют на мотивацию субъектов творческой деятельности.

Кроме того, эта неурегулированность в сфере педагогической науки и образования порождает дефицит культуры интеллектуальной собственности научных работников и работников российской системы образования, что в свою очередь является одним из основных факторов возник-

новения этических проблем, приведенных в докладе Д. И. Фельдштейна о качестве диссертационных исследований.

Проблема формирования культуры интеллектуальной собственности на мировом уровне была заявлена в 1999 г. на заседании 34 Ассамблеи ВОИС в Меморандуме Генерального директора. Уже в 2003 г. ВОИС прямо провозгласила своей главной задачей формирование культуры интеллектуальной собственности, а в 2004 г. в Японии был проведен первый международный симпозиум на тему «Создание и распространение культуры интеллектуальной собственности», получивший название Токийской декларации.

Россия пока отстает в реализации необходимых для формирования культуры интеллектуальной собственности мер как на уровне государства, так и на уровне общества, экономики и, особенно, в сфере педагогической науки и образования. Можно будет говорить о допустимом уровне культуры интеллектуальной собственности в педагогической науке и в системе образования России, если удастся добиться понимания всеми гражданами страны, включая детей школьного возраста, что нарушение прав интеллектуальной собственности равнозначно краже.

Формирование культуры взаимоотношений в сфере педагогической науки и связанной с ней инновационной деятельности в системе образования зависит от решения проблемы экспертизы и охраны интеллектуальной собственности в системе образования и в обеспечивающей ее развитие научно-педагогической деятельности, т. е. в педагогике, как теории и технологии подготовки производительных сил общества. Именно все углубляющаяся технологизация образования требует повышения ответственности педагогов-исследователей за разработку и перенос технологий из одного учреждения образования в другое, за точность соблюдения набора, последовательности и параметров входящих в технологию образовательных операций. Если рассматривать эту работу как необходимую часть диссертационного исследования, то это, с одной стороны, повысит качество педагогической диссертации, но с другой стороны, требует разработки соответствующих критериев.

Повышается ответственность, как исследователя и разработчика технологии, так и людей ее принимающих, проводящих ее экспертизу и внедряющих результаты исследования и соответствующей технологической разработки в образовательный процесс. Эта ответственность требует регламентации отношений авторов педагогических диссертаций, разработчиков соответствующих технологий, с одной стороны, ее владельцев — распорядителей (например, директоров образовательных учреждений,

в которых работают авторы технологий) со второй стороны, ее приобретателей и пользователей (например, учителей-внедренцев и их администрации) с третьей стороны, и, наконец, ее потребителей (обучаемых и их родителей или заказчиков образовательных услуг) с четвертой стороны.

Но, к сожалению, педагогика, как наука, призванная обеспечивать подготовку производительных сил общества, а значит и важнейшая составляющая экономики страны, до сих пор не имеет нормативной базы, определяющей права авторов и работодателей на объекты интеллектуальной собственности в области образования и ответственность за их использование. Методы воспитания и обучения, педагогические технологии, формы организации педагогического процесса и содержание обучения, отношения, возникающие в связи с правовой охраной и использованием педагогических (образовательных) инноваций, не подпадают под действие четвертой части Гражданского кодекса РФ.

Необходимо еще раз акцентировать внимание социума на том, что регулирование отношений в сфере выделения объектов интеллектуальной собственности, их охраны и использования является основой организации любой инновационной деятельности, тем, без чего инновационная деятельность либо вообще не может существовать, либо проявляется в форме инновационной активности (т. е. не вполне осознанного и не вполне мотивированного взаимодействия с окружающей средой). Не требует доказательства утверждение о том, что инновационная активность, в отличие от инновационной деятельности, не обеспечит достижение сколько-нибудь удовлетворительных результатов в деле совершенствования, модернизации образования. Точно также как околонукальная активность не обеспечит развития педагогической науки.

Инновационная активность большинства научных работников в сфере педагогики и педагогических работников, движимых самыми различными мотивами, приводит к появлению не всегда обоснованных и, чаще всего, не новых способов решения педагогических проблем, но облеченных при этом в иную, субъективно понимаемую как нечто новое, словесную оболочку. Эта оболочка призвана обозначить квази-новые понятия, принципы, технологии, и т. д. И чаще всего в работах авторов, претендующих на новации и инновации в образовании, трудно найти аргументированное обоснование новизны и полезности предлагаемых нововведений с соответствующим анализом их содержания в сравнении с известными объектами педагогической научной и практической деятельности.

Из приведенных рассуждений очевидно, что законченные диссертационные педагогические исследования, их результаты лежат в основании

инновационной педагогической деятельности, являются теоретическим базисом педагогических инноваций. И, следовательно, снижение качества диссертационных исследований приводит к снижению качества педагогических инноваций, что дезориентирует инновационные процессы, способствует распылению финансирования на сомнительные нововведения и в итоге наносит обществу значительный экономический ущерб.

Одним из главных направлений повышения качества диссертационных исследований является выделение в системе критериев их оценки инновационной составляющей, которая станет мерой включенности исследования и его результатов в реально развивающиеся и поддающиеся социально-экономической экспертизе инновационные педагогические процессы. Эта критериальная составляющая позволит оценить, действительно ли диссертационное исследование и его результаты являются научным базисом педагогических инноваций, и ответить на вопрос, каковы социально-экономические перспективы этих инноваций.

В заключение отметим, что определение диссертации как научного произведения квалификационного характера позволит рассматривать ее как объект интеллектуальной собственности, что создаст объективные условия для преодоления большинства отмеченных ранее недостатков в процессе подготовки и защиты диссертации. Введение охраны интеллектуальной собственности в педагогике с учетом ее специфики повысит общую ответственность за качество педагогических диссертаций и связанных с ними инноваций в образовании. Введение критериев интеллектуальной собственности в процесс экспертизы диссертаций по педагогике приведет к постепенному снятию большинства причин кризисного состояния педагогической науки.

Литература

1. Вершинина, Н. А. Резервы повышения качества диссертационных исследований по педагогике [Текст] / Н. А. Вершинина, Н. И. Загузов, С. А. Писарева, А. П. Тряпицына // Сибирский педагогический журнал. — 2008. — № 3. — С. 9—37.
2. Вершинина, Н. А. Развитие научного знания в диссертационных исследованиях по педагогике [Текст] : моногр. / Н. А. Вершинина, С. А. Писарева. — СПб. : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2006. — 148 с.
3. Загвязинский, В. И. Истоки и характер типичных ошибок в педагогических исследованиях [Текст] // Образование и наука: Известия УрО РАО. — 2009. — № 11. — С. 5—12.

4. Загвязинский, В. И. О качестве диссертационных работ по педагогике [Текст] // Образование и наука. — 2008. — № 2. — С. 23—29.
5. Зеер, Э. Ф. Институциональный подход к инновациям в образовании [Текст] / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э. Э. Сыманюк // Инновации в образовании. — 2010. — № 1. — С. 52—65.
6. Зеер, Э. Ф. Критериально-оценочная деятельность диссертационных советов в аспекте повышения качества педагогических инноваций [Текст] / Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э. Э. Сыманюк // Образование и наука: Известия УрО РАО. — 2008. — № 6. — С. 3—10.
7. Игошев, Б. М. Институциональное обеспечение внедрения инноваций в образовательную практику [Текст] : Коллективная монография / Б. М. Игошев, Э. Ф. Зеер, С. А. Новоселов, Э. Э. Сыманюк, Н. Н. Давыдова; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2011. — 253 с.
8. Новоселов, С. А. Дефицит культуры интеллектуальной собственности как фактор системного кризиса педагогической науки и образования в России [Текст] // Научные исследования в образовании. — 2013. — № 2. — С. 29—40.
9. Писарева, С. А. Методология оценки качества диссертационных исследований по педагогике [Текст] : дис. ... д-ра пед. наук. — СПб. : РГПУ им. А. И. Герцена, 2005. — 425 с.
10. Ткаченко Е. В. О критериях оценки качества диссертационных исследований [Текст] // Образование и наука. — 2008. № 2. — С. 16—23.
11. Фельдштейн, Д. И. Аттестация научных кадров по педагогическим и психологическим специальностям [Текст] // Образование и наука: Известия УрО РАО. — 2012. — № 10. — С. 5—27.
12. Фельдштейн, Д. И. О состоянии и путях повышения качества диссертационных исследований по педагогике и психологии [Текст] // Образование и наука: Известия УрО РАО. — 2008. — № 2. — С. 3—19.

В. С. Третьякова
САМОПРЕЗЕНТАЦИЯ ДИССЕРТАНТА
КАК ЛИЧНОСТИ И ИССЛЕДОВАТЕЛЯ

Любой человек в процессе общения с другими людьми стремится оказать влияние на своих собеседников, повлиять на их отношение, на их видение действительности, побудить их к определенным действиям. Ярче всего это проявляется в публичном выступлении, например, на защите диссертации. Хорошо подготовленное выступление гарантирует диссертанту принятие положительного для него решения — утвердят, проголосуют, разделят его позицию и т. д. При этом существенную роль в реализации научного потенциала выступающего играет его речевая грамотность, поскольку защита диссертации представляет собой когнитивную деятельность, выявляющую взаимосвязи мыслительных процессов, совершающихся в сознании человека — участника коммуникации, и языковых явлений, которые неотделимы от мышления: с помощью языка человек мыслит и формулирует свои мысли для передачи их другим участникам общения. В когнитивной деятельности «цель каждого субъекта переубедить оппонента, доказать свою правоту, или в конце концов выявить недостатки собственной точки зрения» [1, с. 45].

Поскольку защита диссертации представляет собой когнитивную деятельность, то изучение данной процедуры будет заведомо неполным без обращения к когнитивным категориям — взглядам, знаниям, убеждениям, точкам зрения, оценкам и т. п. — всему тому, что является сутью познавательной, а значит когнитивной деятельности человека.

Взгляд — мнение, суждение по поводу кого-, чего-либо // *мн.ч.* (взгляды), образ мысли; убеждения, воззрения [2, с. 165].

Убеждение – *мн.ч.* (убеждения), система взглядов, мировоззрение [4, с. 443].

Взгляды и убеждения получает человек в результате научного познания, они придают личности уверенность в своих *знаниях* и *оценках* реальной действительности. Убеждения направляют поведение человека (в том числе и речевое). Метод убеждения считается основным в научной полемике.

Знание — 1. Обладание какими-л. сведениями, осведомленность в какой-л. области. 2. *мн. ч.* (знания). Сведения, познания в какой-л. области. 3. Проверенный практикой результат познания действительности, ее верное отражение в сознании человека.

Знания представляют собой систему научных истин, имеющих форму описательно-констатирующего суждения личности. Они связаны с осмыслением и пониманием объективной стороны природных и общественных явлений и в этом составе могут одинаково мыслиться любым человеком, как, например, законы наследственности, описание исторических событий и т. д. Вполне понятно, что овладение научными знаниями создает основу для выработки научного убеждения, мировоззрения.

В основе создания диссертации лежит научная деятельность как особая форма познания, имеющая исследовательский, поисковый характер, нацеленная на получение нового *знания*. Убеждения, взгляды участвуют в структурировании, организации знания, с их помощью мы категоризируем, выстраиваем наши знания в более или менее стройную, логически увязанную систему.

Точка зрения — определенный взгляд на вещи, то или иное отношение к чему-либо [2, с. 622].

Оценка — мнение, суждение о качестве, достоинстве, значении и т. п. кого-, чего-либо [3, с. 730].

Столкновение взглядов, точек зрения, знаний реализуется во взаимодействии, которое называется когнитивным конфликтом.

Конфликт (лат. *conflictus* — столкновение) представляет собой состояние (ситуацию) противоборства двух сторон по поводу противоположных целей, взглядов, позиций, точек зрения, убеждений, оценок.

Как видим, в качестве важнейших структурных компонентов конфликта выступают: а) стороны, б) разногласия, в) противоборство. В свою очередь указанные структурные компоненты конфликта можно разделить на две группы: объективные (стороны) и субъективные (разногласия, противоборство). Какую же роль они выполняют в структуре когнитивного конфликта?

Две стороны — это главный структурный компонент любого конфликта. Две стороны — это участники конфликта.

На защите диссертации зримо представлены *две стороны*: соискатель и диссертационный совет, который представляют председатель, ученый секретарь и его члены, наиболее видные ученые вуза, чьи научные интересы соответствуют профилю диссертационного совета. Стороны организуют свое взаимодействие с целью совместного уяснения дискуссионных вопросов в форме открытой словесной дуэли в соответствии с высокими этическими принципами.

Имеются ли *разногласия* у этих сторон? Разногласия могут быть на основе противоположных (несовпадающих) целей, взглядов, позиций, то-

чек зрения, убеждений. Цель у соискателя и диссертационного света одна — успешное прохождение/проведение процедуры защиты. А вот задачи, решение которых приближает реализацию цели, у каждой из сторон свои. Соискатель решает задачу собственной презентации как личности и как состоявшегося исследователя (самопрезентация), а перед членами совета стоит задача выявления уровня компетентности соискателя в исследуемой теме, соответствия той степени, на которую он претендует.

Именно на основе решения этих задач строится *противоборство* сторон защиты. В чем оно проявляется?

Неслучайно представление своего научного исследования на диссертационном совете называется *защитой*. Именно здесь соискатель должен продемонстрировать обоснование полученного нового научного знания — проверенного практикой результата познания действительности. Это обоснование и есть защита.

Защита всегда предполагает нападение. Защищается соискатель, нападают члены диссертационного совета. Нападение проявляется в том, что именно членам совета принадлежит инициатива в развертывании событий, каждый член совета может повлиять на ход процедуры, соискателю же остается роль ведомого, защищаемого. Его выступления являются реакцией на инициальные выступления членов совета.

Когнитивный конфликт в ситуации защиты диссертации, которая создается/моделируется участвующими сторонами, может быть острым и кратким, создавшимся между соискателем и одним членом совета вокруг конкретной проблемы (таких ситуаций может возникнуть несколько в ходе защиты); может быть острым и длительным, если он касается принципиальных положений диссертации, по которым имеются разногласия если не у многих, то у нескольких членов совета. В идеале этот моделируемый сторонами когнитивный конфликт должен стать временным (по длительности) и целесообразным (по последствиям), когда обе стороны удовлетворены достигнутым результатом.

Когнитивный конфликт репрезентируется в речевом общении, и поэтому вся процедура защиты происходит с использованием вербальных средств. Главной формой такого вербального противоборства является вопрос — ответ.

Вопрос — ответ в коммуникативной лингвистике определяется как разновидность устной речи, в нашем случае — делового разговора, понимаемого как речевой контакт между людьми, связанными интересами дела, которые имеют полномочия для установления деловых отношений и решения деловых проблем. Этап собственно защиты представляет со-

бой именно деловой разговор, который реализуется в таких устных жанрах, как беседа, диалог, дискуссия, дебаты, спор, диспут и т. п. Большая часть жанров, представленных в данной форме, являются конфликтными или потенциально конфликтными, т. е. построенными на реально или потенциально существующих противоречиях сторон.

Вопрос — ответ является потенциально конфликтной формой взаимодействия участников коммуникативного события. Это определяется следующими факторами.

Вопрос — это запрос информации. Если одна из сторон, которая запрашивает информацию, не получает ее или получает неполную или неточную информацию, то возникает коммуникативная неудача — речевое явление, при котором у субъекта коммуникации появляются нежелательные эмоциональные эффекты от акта коммуникации: досада, огорчение, раздражение, изумление и т. п., в котором выражается полное или частичное непонимание высказывания собеседника. Иначе говоря, происходит неосуществление или неполное осуществление коммуникативного намерения субъекта коммуникации, запрашивающего информацию.

На защите вопросы членов совета направлены на выявление позиции соискателя на то или иное научное явление и связаны, с одной стороны, с определением или уточнением позиции соискателя, а с другой — с выявлением сходства/различий собственной точки зрения с позицией соискателя на то или иное явление. Знакомство с чужими мнениями, взглядами, убеждениями интересно уже потому, что оно создаст возможность интерпретировать новую информацию таким образом, чтобы она согласовывалась с имеющимися представлениями (мнениями, взглядами, убеждениями) в отношении какой-то проблемы. Конфликтная ситуация может произойти в этом случае при условии, если члены совета придерживаются своей и только своей позиции и не воспринимают, не слышат противоречащую их взглядам информацию. Несовпадение взглядов, оценок, лакуна в знаниях одной из сторон, несовпадение «фона знаний» сторон — любое из этих условий может повлечь за собой неадекватные (разрушительные) действия одной из сторон по отношению к другой и способствовать эскалации конфликтной ситуации.

Необходимо помнить, что любой конфликт, в том числе и когнитивный, имеет свое речевое воплощение, т. е. противоречия и несовпадения взглядов, точек зрения и т. п. выявляются в общении. Поэтому можно говорить о *речевом конфликте*, который имеет место быть, когда одна из сторон сознательно и активно совершает речевые действия в ущерб другой стороне в форме конфликтных речевых тактик: негативных оце-

нок, нетактичных замечаний, резких возражений, обвинений, упреков и даже угроз и т. п.

Чтобы защита не развивалась по подобному негативному сценарию, соискателю необходимо подумать над созданием своего образа, над тем, как заявить себя окружению, каким средствами выразить свое «я».

С этой точки зрения важно ответить на два вопроса: какое влияние оказывают на поведение соискателя его убеждения, взгляды и какую роль в достижении желательного результата играет его речевая грамотность?

Убеждение выполняет информационную функцию, обслуживает поведение человека, и поскольку оно основано на осмысленном принятии человеком каких-либо сведений или идей, на их анализе и оценке, то в идеале, если оно не ущербное, делает поведение более эффективным. Таким образом, ответы соискателя — его мнения, суждения, — основанные на убеждениях, будут более точными, глубокими, обоснованными (убедительными), что и свидетельствует о качестве его ответов и об уровне личностного развития соискателя в целом. От качества ответов диссертанта зависит результат защиты — успешное прохождение/проведение процедуры защиты — и, следовательно, достижение конечной цели соискателя и диссертационного совета.

В убеждающей коммуникации необходимо видеть три этапа убеждения — внимание, понимание, принятие. Качество защитного слова зависит от следования этим трем этапам: вначале соискатель должен привлечь внимание членов диссертационного совета к тому, о чем он говорит, затем добиться понимания того, что он говорит, и наконец — заставить принять то, что он говорит. Как это сделать, мы попытаемся изложить далее.

Дело в том, что сама защита научной темы носит сугубо деловой и конкретный характер и требует использования лексико-грамматических и стилистических средств научного стиля. Устный же характер речи требует использования грамматико-стилистических средств разговорного стиля. Контаминация этих двух стилей, научного и разговорного, определяет особенности организации делового разговора и его языковую специфику.

Устная деловая речь должна отличаться от ее письменной формы, поскольку она представляет собой спонтанное, неподготовленное общение — здесь и сейчас, рассчитана на конкретного адресата (или адресатов). Все это позволяет непосредственно воздействовать на него (или на них). При этом воздействие может осуществляться не только при помощи языковых средств, но и с применением различных техник речи, включая невербальные и паралингвистические средства (мимику, жесты, взгляд, а также интонацию, паузы, логические ударения и т. п.).

Каким образом соединить в своей речи средства двух таких разных, зачастую взаимоисключающих стилей — научного и разговорного? Какой должна быть речь соискателя, чтобы эффективно решить свои задачи?

Во-первых, деловой характер речи определяет высокий удельный вес специальной лексики из тех областей знания, с которыми связаны научные интересы соискателя, использование в речи терминов.

Во-вторых, уместны слова, обозначающие абстрактные понятия, однако в количественном отношении в устном деловом разговоре их значительно меньше по сравнению с письменной речью. Например, письменный текст: ***Разрешение вопроса согласования и синхронизации производственного и педагогического компонента в системе профессионально-педагогического образования требует разработки содержания и поиска новых форм их осуществления*** (жирным шрифтом выделены абстрактные понятия), — в устной речи может звучать следующим образом: *Сегодня стоит главный вопрос: как согласовать производственный и педагогический компоненты в системе профессионально-педагогического образования. Для его решения необходимо разработать содержание и определить новые формы осуществления этого согласования.*

В-третьих. Непосредственное общение исключает возможность предварительного обдумывания, поэтому деловой разговор включает неприужденные формы обращения (*уважаемый Александр Геннадьевич*), благодарности (*спасибо за вопрос, я благодарна за предоставленную возможность...*), оценки (*очень интересный вопрос*), вопросы, повторы и другие средства устной эмоциональной речи.

В-четвертых. В деловой устной речи становится нормой употребление личного местоимения единственного числа (*я провела исследование, я думаю, что..., у меня есть основания полагать...*) вместо формы множественного числа (*мы провели исследование, мы думаем...*). Форма множественного числа в этом случае многими оценивается как некоторый гипертрофированный уход от своего «я». К тому же в научной речи употребление этой формы закономерно порождает вопрос: то ли соискатель скрывает за «мы» свое «я», то ли говорит от имени группы ученых.

Использование формы единственного числа выражает личное отношение соискателя к презентуемому материалу, что является важным средством убеждения, но часто недооцениваемым. Фразы *«Мне очень нравится этот пример»*, *«Я не доверяю этой информации»* привлекают внимание и вызывают интерес. Обезличенная подача информации свидетельствует о безразличии соискателя и порождает безразличие у слушателей.

В-пятых. Синтаксис делового разговора характеризуется простотой: дееспричастные и причастные обороты следует заменить придаточными предложениями, сложные предложения разбить на несколько простых, допустимы неполные предложения.

В-шестых, важно следовать культуре делового общения. С этой точки зрения неперменным требованием к выступлениям на защите соискателя является правильность его речи. Хотя нормы устной речи не так строги, как у ее письменной формы, диссертант обязан говорить правильно. Члены совета не упустят случая отметить (если не вслух, то мысленно) ошибки в речи соискателя. Неправильность речи: ошибки в ударении в словах (акцентологические: обеспечение вместо обеспечение), неправильное произношение слогов (орфоэпические: [тэрмин] вместо [термин]), неударный, неточный выбор слова (лексические ошибки) и др., — все эти погрешности приносят серьезный ущерб смысловой стороне речи. Правильная речь дает возможность слушающим сосредоточиться не на словах, а на деле.

Следует обратить внимание и на деловую этику. Этические нормы речевого общения в обсуждении дискуссионных вопросов — важная составляющая культуры делового общения. Существует парламентская этика, педагогическая, этика ведения дебатов, споров и т. п. Поскольку защита диссертации во многом определяется такими речевыми жанрами, как дискуссия, дебаты, спор, то, конечно же, можно определить этические законы организации речевой деятельности (речевого поведения) соискателя на защите. Можно привести немало примеров того, как в ходе работы диссертационного совета от собственно речевой организации мысли зависело многое из того, что выходило далеко за рамки языка.

Но не только речевая грамотность влияет на эффективность защиты. Немаловажным элементом в создании имиджа соискателя является и его визуальный образ. В красноречии это называется эффектом визуального имиджа, который возникает в результате использования внешних по отношению к речи средств и который накладывает отпечаток на характер взаимоотношений общающихся, в нашем случае соискателя и членов диссертационного совета. Соискатель должен взять на вооружение эстетику одежды, обостренное чувство такта, элегантные манеры, целесообразную жестикуляцию, позитивные эмоциональные проявления, — все то, что способно, с одной стороны, оказать воздействие не только на разум, но и на чувства аудитории, расположить ее к себе, а с другой — способствует сохранению интереса к презентуемому материалу, восприятию и усвоению содержания речи.

В ситуации защиты диссертационного исследования соискатель, с нашей точки зрения, может получить ожидаемые результаты в случае, если он владеет культурой научного мышления и культурой делового общения.

Важно помнить, что самопрезентация происходит всегда, независимо от того, думает об этом выступающий — субъект речи — или нет. Поэтому лучше позаботиться о том впечатлении, которое можно произвести на собеседника, подумать о возможной реакции аудитории на оратора и его выступление, чтобы оставить яркое и ясное впечатление о своей личности.

Литература

1. Дмитриев, А. Введение в общую теорию конфликтов [Текст] / А. Дмитриев, В. Кудрявцев, С. Кудрявцев // Юридическая конфликтология. — М., 1993. — Ч. 1.
2. Словарь русского языка [Текст] : В 4 т. — М. : Русский язык, 1981. — Т. 1.
3. Словарь русского языка [Текст] : В 4 т. — М.: Русский язык, 1983. — Т. 3.
4. Словарь русского языка [Текст] : В 4 т. — М.: Русский язык, 1984. — Т. 4.

Н. В. Суленева
**ОРАТОРСКОЕ ИСКУССТВО В НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ:
ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ¹**

Ораторское искусство, риторика (от греч. rhetoric techne, от rhetor — оратор) как искусство красноречия, как яркая живая речь, представляет собой теорию и практическое мастерство целесообразного и воздействующего публичного выступления, в результате которого реципиенты становятся единомышленниками ратора.

Любая вещь, присутствующая в действительности, имеет две стороны: внешнюю и внутреннюю. В искусстве оратора внешней стороной является идея, выраженная в тексте выступления; внутренней же стороной, подчас неосознанной, является его *фонематичность*, поскольку выступление связано с реально произносимыми словами. Эти две стороны находятся между собой в определенных отношениях: первая, текстовая, при публичных выступлениях становится периферийной, «живое» звучащее слово становится главенствующим.

О силе воздействия звука, ритма, интонации рассуждали ученые еще со времен Аристотеля, Платона, М. Ломоносова, философы Г. Гегель, И. Кант, Р. Штайнер и др., поэты И. Северянин, А. Белый, В. Маяковский, М. Кузмин, С. Есенин и др., филологи, лингвисты А. Журавлев, В. Виноградов, Г. Н. Иванова-Лукьянова, А. Потебня, Б. Эйхенбаум и др., представители современных риторических школ Т. В. Анисимова, В. И. Аннушкин, Р. Гандапас, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, З. С. Смелкова и др., практики сценической речи Ю. А. Васильев, В. Н. Галендеев, И. Ю. Промптова и др. Риторическое научное выступление рождается через вышеуказанную слагаемость, одним из таких слагаемых является звукопись, так называемое лицо «звука».

Гласные и согласные — это тайна звуков, тайна воздействия на слушателя, так как они опосредованным образом влияют на эмоции адресатов. Впечатления от звуков переносятся на впечатления о содержании звучащего текста. *Гласные звуки* проявляют себя как внутренний мир человека, его духовность, являются как бы плотью текста, его субстратом или наполнителем. *Ассонансы* (повтор гласных) заполняют пространство звучащей речи чувственностью, интимностью, откровенностью, «выражают самое интимное», утверждает М. Чехов [5, с. 95]. Психологи счита-

¹ Публикуется по изданию: Научные исследования в образовании. 2012. № 6. С. 41—43.

ют, что особое внимание в главных словах текста необходимо уделять звучанию первых и ударных фонем, голосовым посылом охватывая всех присутствующих в аудитории. Сошлемся на А. П. Журавлева: «При расчете суммарной фонетической значимости всех звуков слова вес первого нужно увеличить в четыре раза, а ударного — в два» [2, с. 33].

Действие фонетической мотивированности логически выделяемых слов в докладе распространяется и на согласные звуки. На *согласные* слушатель реагирует как на дополнительную информацию, призывающую к совместной деятельности. В *аллитерации* «протекает сознательная деятельность человека» [5, с. 99], ее фонетическая значимость влияет на слух аудитории, увеличивая вероятность тех или иных суждений и оценок ратора, причем этим влиянием можно управлять, педалируя на определенные звуки. Согласные — это одна из стихий, на которые, по определению А. А. Потебни, «разлагается материал слова, они имеют действительное бытие» [4, с. 64]. Согласные отражают характер выступающего, его риторическую активность, способную заставить реципиентов воспринимать и перерабатывать в себе мир предметов и явлений, их взаимодействий в нужном для оратора ракурсе.

Каждое понятие в диссертационном исследовании несет в себе смысловую энергию всего текста. Второе слагаемое эмоционально звучащего текста выступления — ритм. *Ритм* (от греч. *rhythmos* — соразмерность, стройность) представляет собой внутреннюю организацию смыслов речи, служащих основой для словесного действия, это энергия звучащего текста. Ритм создает эмоционально-волевое движение звучащей речи: «психофизиологические функции, связанные с положительными эмоциями, предполагают высокую степень ритмичности» [3, с. 203], ритмичность сама по себе дает известное удовольствие слушателям, сбивчивость же речи, ускорение в главных моментах доклада и затягивание изложения во второстепенных приводит к отрицательным эмоциям у аудитории. Монотонность в речи провоцирует невнимательное отношение публики, угасание ее интереса к говорящему, раздражение и порождает сомнения в логичности излагаемого материала.

Пунктуация как расстановка знаков препинания в письменном тексте, трансформируется при его звуковом воплощении в интонационные грамматические знаки, расширяя диапазон научного текста. Тут для ратора необходимо решение, перекодирующее письменные знаки в звукозримые, то есть в интонацию. *Интонация* (от лат. *intonare* — громко произношу) как звуковая форма высказывания с помощью модуляций высоты, громкости и тембра голоса зависит от коммуникативных намерений оратора,

его отношения к тексту, аудитории и окружающим обстоятельствам. Для фиксации интонации в научном тексте мы предлагаем использовать *интонационные значения* знаков препинания, принятых в сценической речи (К. С. Станиславский, Г. В. Артоболевский, И. П. Козлянинова, А. Н. Петрова, И. Ю. Промптова, Г. Н. Иванова-Лукиянова и др.):

- (.) — законченная мысль, значительное понижение тона;
- (,) — легкая остановка, незначительное повышение тона;
- (;) — разграничительный знак, устанавливающий градации между деталями описания и повествования, незначительное понижение тона, точно держит перспективу;
- (:) — соединяет поясняющую и поясняемую части предложения, незначительное повышение тона;
- (—) — пауза перед важным, неожиданным словом или фразой, сопровождается растяжкой гласной;
- (!) — эмоциональность речи, резкое повышение тона;
- (?) — прямой вопрос, резкое повышение тона;
- (...) — недосказанность, интонация незаконченности, сомнения.

Обращаем внимание, что речь идет о партитуре знаков препинания, которая не совпадает с письменной пунктуацией, а служит для графической фиксации интонационной выразительности выступающего.

Интонационные знаки препинания, в отличие от денотата слов, являются эквивалентными сигналами, несущими определенные коммуникативные значения, на их основе и вырабатывается дополнительный код перехода от письменного текста к риторическому.

Как видим, интонационные знаки, как вторичные означаемые текста, выражают не только логические, но и экспрессивно-эмоциональные аспекты высказываний. Являясь своеобразной доминантой, требующей определенной процедуры их создания, они становятся ризоморфными по своим коннотативным конструкциям, перекодировка которых базируется на телеологическом аспекте риторической деятельности соискателя.

Ризома (от фр. *rhizome* — корневище) как потенциальная бесконечность, исключая идею «адекватной» или «правильной» интерпретации авторского текста, находит свою конкретизацию в ораторском искусстве. Ризоморфный подход к воплощению научного текста позволяет риториче- ству вступать в диалог с аудиторией слушателей, регулировать процесс взаимодействия, доставляя им удовольствие своим выступлением.

Коннотация (позднелат. *con* — вместе и *noto* — обозначаю) употребляется в искусстве публичных выступлений как дополнительное, сопутствующее значение языковой единицы, его эмоциональная нагружен-

ность. Коннотация дополняет предметно-понятийное содержание научного текста и придает ему экспрессивную функцию на основе жизненного и профессионального опыта адресанта.

Телеология (греч. telos — цель, teleos — достигший цели, logos — учение) — учение о целесообразности, о деятельностном акте, об активном воздействии целеполагающего субъекта на объект. Телеологический подход организует эмоциональную перспективу выступления, разнообразит интонационные конструкции, увеличивает эффективность взаимодействия со слушателями.

Доминантой речевого акта при защите научных исследований становится коммуникативный аспект, т. е. направленность на взаимодействие с аудиторией, которое зиждется, на наш взгляд, на трансактном анализе. Необходимо напомнить, что *трансактный анализ*, как «единица общения... складывается из раздражения, называемого стимулом (С)... и реакции (Р)» [1, с. 19] между участниками общения. Трансактный анализ ситуации способствует верному осознанию собственного «Я» в предлагаемых обстоятельствах и определению статуса партнера по общению — членов ученого Совета.

Особенно это важно при ответах на вопросы. Необходимо учитывать не только смысл вопроса (это аксиома), но и тон, каким данный вопрос был задан. Попасть в верный трансакт, идущий от реципиента, значит справиться с атмосферой паники, страха и превратить «вопросную дуэль» в со-общение.

Определение Эго-состояния оратора и Эго-состояния адресата строится, сошлемся на исследования Э. Берна и Р. Шидта, исходя из анализа категорий Эго-состояний. Данная статья не предполагает глубокого исследования трансактного анализа. Цель работы — убедить выступающих в целесообразности применения трансакта при публичных выступлениях. Вот почему мы лишь коротко охарактеризуем данные категории.

Взрослое «Я» направлено на объективную оценку реальности, общее поведение участников коммуникации отличается раскрепощенностью, внимательным, заинтересованным отношением адресанта к адресату.

Состояние «Я-родитель» несет в себе элемент критики, претендует на лидерство, опеку, покровительство. Партнер по общению, находящийся в Эго-состоянии родителя, выступает в роли воспитателя, оставляет за собой право самостоятельно, без советчиков, принимать решения, его тон отличается назидательностью.

И, наконец, состояние «Я-ребенок» — максимально субъективная, эгоцентричная оценка ситуации, человек находится либо в шаловливом,

либо в бунтарском состоянии, ожидает от всех заботы и любви, в свою очередь не очень озадачиваясь о реакции окружающих.

Каждое Эго-состояние имеет свои преимущества, для адресанта же важно распознать транслируемый слушателем транзакт и быть готовым ему соответствовать. Понимая, в каком напряжении находится соискатель во время защиты, мы предлагаем апробированный на нашей кафедре путь установления необходимого контакта с реципиентами, основанный на методике работы с психологическими жестами М. Чехова.

В нашей жизни существуют жесты как скрытые (душевные волнения), так и видимые, т. е. сопровождаемые физическим действием. «Природа душевного жеста... та же, что и физического, с той только разницей, что один жест имеет общий характер и совершается невидимо в душевной сфере, другой, физический, имеет частный характер и выполняется видимо, в физической сфере... Душевные жесты живут в каждом из нас как *проборазы* наших физических, бытовых жестов. Они стоят за ними (как и за словами нашей речи), давая им силу и выразительность. В них, невидимо, жестикулирует наша душа. Это — *психологические жесты*» [5, с. 370]. В своих актерских тренингах М. Чехов предлагает невидимый психологический жест сделать видимым, тогда он спровоцирует необходимые эмоции, волю в словесном действии и эта внутренняя сила будет иметь серьезное воздействие на партнера по общению. Репетируя дома различные ситуации, которые могут возникнуть при воплощении доклада, используя внешнее выражение психологического жеста, вы постепенно будете ощущать, как умело можно менять эмоции, если это необходимо в контексте защиты.

Нет определенных рекомендаций, какой психологический жест имеет точный аналог в его физическом выражении, здесь необходимо прислушаться к своей душе, к своим особенностям. Однако мы предлагаем использовать актерскую технику «пристройки» к партнеру по общению. Взрослые люди всегда говорят на равных, возникает так называемая «пристройка прямо», когда все психологические жесты проецируются на уровне груди партнеров. Родительское Эго-состояние «поднимает» психологические жесты над головой — «пристройка сверху». Эго-состояние «Я-ребенок» провоцирует «пристройку снизу», когда задуманные психологические жесты находятся в проекции на уровне ног. «Жонглируя» предложенными упражнениями во время подготовки к выступлению вы почувствуете, как меняются эмоции в зависимости от реакции партнера по общению, и как по-разному звучит один и тот же текст, так как он становится живым.

Наше исследование показывает, какой бы важной стороной восприятия научного текста ни считать понимание, не им опосредуется влияние на слушателей, не оно способно регулировать их поведение и реакцию, ведь содержание всем известно (из автореферата и текста самой диссертации). Подлинным и мощным регулятором в искусстве оратора является не значение, а личность говорящего, его жизненная позиция, его заинтересованность в предмете разговора.

Литература

1. Берн, Э. Игры, в которые играют люди. Люди, которые играют в игры [Текст] / общ. ред. М. С. Мацковского. — СПб. ; М. : АСТ «Универс. кн.», 1996. — 399 с.
2. Журавлев, А. П. Звук и смысл [Текст] : кн. для внекл. чтен учащихся старших классов. — М. : Просвещение, 1991. — 160 с.
3. Педагогическое речеведение [Текст] : словарь-справочник / под ред. Т. А. Ладыженской, А. К. Михальской ; сост. А. А. Князьков. — М. : Флинта, Наука, 1998. — 312 с.
4. Потебня, А. А. Мысль и язык [Текст]. — Киев : СИНТО, 1993. — 192 с.
5. Чехов, М. А. Путь актера [Текст]. — М. : АС : Транзит книга, 2003. — 554 с.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

БЕЛЯЕВА Людмила Александровна, доктор философских наук, профессор, заведующая кафедрой философии ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

БЕРЕЖНОВА Елена Викторовна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики и психологии МГИМО, заведующая лабораторией методологии исследований проблем управления качеством образования ФГНУ «Институт управления образованием» Российской академии образования (Москва).

БОГУСЛАВСКИЙ Михаил Викторович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, заведующий лабораторией истории педагогики и образования ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования (Москва).

БУХАРОВА Галина Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры информационных технологий ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург).

ГАЛАГУЗОВА Минненур Ахметхановна, доктор педагогических наук, профессор кафедры социальной педагогики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

ИВАНОВА Светлана Вениаминовна, доктор философских наук, профессор, директор ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования (Москва).

ИГОШЕВ Борис Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной педагогики, ректор ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

ИППОЛИТОВА Наталья Викторовна, доктор педагогических наук, профессор, заведующая кафедрой профессионального педагогического

образования **ФГБОУ ВПО «Шадринский государственный педагогический институт» (Шадринск).**

КОРШУНОВА Наталья Леонидовна, кандидат педагогических наук, доцент, заведующая лабораторией методологии педагогики Школы педагоги ФГАОУ ВПО «Дальневосточный федеральный университет» (Владивосток).

КОТЛЯРОВ И. Д., кандидат экономических наук, доцент кафедры менеджмента и маркетинга НАНОО «Санкт-Петербургский институт гуманитарного образования» (Санкт-Петербург).

МАРДАХАЕВ Лев Владимирович, доктор педагогических наук, профессор, заведующий кафедрой социальной и семейной педагогики ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» (Москва).

МОЛЧАНОВА Наталия Владимировна, кандидат психологических наук, заведующая кафедрой социальной работы и педагогики Уральского института социального образования, филиал в г. Екатеринбурге ФГБОУ ВПО «Российский государственный социальный университет» (Екатеринбург).

НАЗАРОВА Наталья Михайловна, доктор педагогических наук, профессор кафедры специальной педагогики и специальной психологии ФГАУ «Федеральный институт развития образования» (Москва).

НОВОСЕЛОВ Сергей Аркадьевич, доктор педагогических наук, профессор, директор Института педагогики и психологии детства ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

ПОЛОНСКИЙ Валентин Михайлович, доктор педагогических наук, профессор, член-корреспондент РАО, главный научный сотрудник ФГНУ «Институт теории и истории педагогики» Российской академии образования (Москва).

САЛАМАТОВ Артем Аркадьевич, доктор педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой экономики, управления и права ФГБОУ ВПО «Челябинский государственный педагогический университет» (Челябинск).

СТАРИКОВ Сергей Александрович, кандидат педагогических наук, доцент кафедры информационных технологий ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург).

СТАРИКОВА Людмила Дмитриевна, доктор педагогических наук, профессор кафедры экономики предпринимательства ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург).

СУЛЕНЕВА Наталья Васильевна, доктор культурологии, доцент, заведующая кафедрой сценической речи ФГБОУ ВПО «Челябинская государственная академия культуры и искусств» (Челябинск).

ТКАЧЕНКО Евгений Викторович, доктор химических наук, профессор, академик РАО, главный научный сотрудник ГБОУ ВПО «Научно-исследовательский институт развития профессионального образования» (Москва).

ТРЕТЬЯКОВА Вера Степановна, доктор филологических наук, профессор кафедры социальной педагогики и психологии ФГАОУ ВПО «Российский государственный профессионально-педагогический университет» (Екатеринбург).

УСОЛЬЦЕВ Александр Петрович, доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики обучения физике, технологии и мультимедийной дидактики ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

ШАМАЛО Тамара Николаевна, доктор педагогических наук, профессор, академик РАО, проректор по учебной работе ФГБОУ ВПО «Уральский государственный педагогический университет» (Екатеринбург).

ЮДИНА Надежда Петровна, доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики ФГБОУ ВПО «Дальневосточный государственный гуманитарный университет» (Хабаровск).

Научное издание

**МЕТОДОЛОГИЯ ПЕДАГОГИКИ:
ПОНЯТИЙНЫЙ АСПЕКТ**

Монографический сборник научных трудов

Выпуск 1

Редактор *Г. Н. Штинова*
Компьютерная верстка *А. Ю. Тюменцева*

Подписано в печать 08.01.2014. Формат 60×84/16. Бумага офсетная.
Гарнитура «Time Roman». Печать офсетная. Усл. печ. л. 12,32.
Тираж 300 экз. Заказ № 558

Отпечатано в типографии ООО «Мастер-Принт»
121357, Москва, ул. Верейская, д. 29